كتاب المحروسة

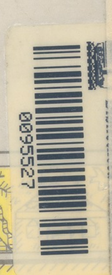
د. نجلاء عبدالحميد راتب
(كلية الآداب - جامعة الزقازيق - فرع بنها)

أزمة التعليم فى مصر

دراسة سوسيولوجية فى إدارة الأزمات الاجتماعية

تقديم
أ.د. سمير نعيم أحمد
(أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب - جامعة عين شمس)

١٩٩٨



٢٩

أزمة التعليم فى مصر

دراسة سوسيولوجية فى إدارة الأزمات الاجتماعية

تـــأليـــف
د. نجلاء عبدالحميد راتب
مدرس علم الاجتماع
(كلية الآداب - جامعة الزقازيق - فرع بنها)

تقديم
أ.د. سمير نعيم أحمد
(أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب - جامعة عين شمس)

- ١٩٩٨ -

الطبعة الأولى يناير ١٩٩٨

عنوان الكتاب: أزمة التعليم فى مصر

اسم المؤلف : د. نجلاء عبدالحميد راتب

الناشر : مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر

٤ش ٩ب المعادى – ت: ٣٧٥٢٠٣٣

المدير العام : فـريـد زهـران

مسئول الطباعة : محمد سعيد

توضيب : هشام صلاح

رقم الإيداع : ٩٨/٢٠٠٩

الترقيم الدولي I.S.B.N: 0 -79 -5652 9

إهداء ..

إلى روح أخى .. " **خالد** "
الذى فارقنا فى ريعان شبابه بغير موعد

وإلى أفراد أسرتى الأعزاء ..
[أمى وأبى ، وزوجى]

وإلى زهرة هذه الأسرة.. { إبنى الغالى "**مروان**" }
أهدى إليك هذه الرسالة ومعها :

اعتذارى عن أيام طويلة أمضيتها بعيدة عنك
وشكرى لتحملك هذا البعد بقدرة تفوق طاقاتك الصغيرة على الاحتمال
وتقديرى لتفهمك ظروفى بإدراك ووعى يفوق سنوات عمرك الصغيرة

شكر وتقدير

لايسعنى فى هذا المقام إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذى ومعلمى الفاضل الأستاذ الدكتور/ سمير نعيم أحمد أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة عين شمس لتفضله بقبول الإشراف على هذا العمل وتقديمه لهذا الكتاب. والواقع أننى مهما قدمت من كلمات شكر وتقدير، فإنها لايمكن أن تفى بالعرفان لأستاذى الجليل . فقد أحاطنى طوال مراحل هذه الدراسة بفيض خبرته وغزير علمه ، وشملنى برعايته العلمية الفائقة. وكانت لمناقشاته المثمرة وملاحظاته الدقيقة والقيمة الفضل الأعظم فى بلورة أفكار هذه الدراسة ، فضلا عما سلحنى به من منهج نقدى وإعمال للعقل. كما أسجل لسيادته رحابة صدره وحواره الديمقراطى معى دون كلل ، وأدين له بكل ما تعلمته منذ تتلمذت على يديه فى مرحلة الماجستير التى شرفت أيضا بإشرافه عليها . وطوال مراحل دراستى معه، لمست فيه نموذجا خلاقا لتجسيد العلاقة بين الطالب وأستاذه كما يجب أن تكون. وكنت أجد منه تشجيعا دائما على الإنجاز وتوجيهات يندر تكرارها فى مجال الإشراف العلمى. ولايفوتنى أن أسجل لسيادته أيضا لمحاته الإنسانية والمعنوية التى شملنى بها . ومهما قلت .. فإن الكلمات سوف تعجز عن التعبير لأستاذى الذى أرى فيه أستاذا لايعرف توقف العطاء مع طلابه ، وعالما صاحب فكر متجدد، وإنسانا يمثل بالنسبه لنا – نحن طلابه – قيمة وقدوة يحتذى بها . فلسيادته كل الشكر والتقدير متمنية أن أكون عند حسن ظنه بى دائما فى المستقبل.

كما أتقدم بعظيم شكرى و تقديرى الى الأستاذ الدكتور/ على الدين هلال أستاذ العلوم السياسية و عميد كلية الاقتصاد و العلوم السياسية جامعة القاهرة على تكرمه بالموافقة على مناقشة هذا العمل عندما نوقش كرسلة دكتوراه، برغم كثرة أعبائه العلمية والادارية وضيق وقته. وأعتبر مشاركة سيادته تشريفا للرسالة و تكريما لصاحبتها. كما اعتبر هذه المشاركة إضافة لهذا العمل وإثراء له. فضلا عن مؤلفاته وإسهاماته العلمية التى كانت خير معين لى فى هذه الدراسة. فلسيادته جزيل شكرى وامتنانى .

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير الى الأستاذ الدكتور/عادل مختار الهوارى أستاذ ورئيس قسم الإجتماع بكلية الآداب جامعة بنها لتفضله بقبول المشاركة فى مناقشة هذا العمل، والذى أدين له بالكثير منذ تعيينى معيدة بقسم الاجتماع ببنها. وأعترف بجميل فضله على طوال مراحل العمل بهذه الدراسة بما

أبداه من تفهم كامل لظروف العمل بها. فله منى عميق شكرى وامتنانى لتعاونه المخلص ومواقفه الكريمة التى كانت دافعا لانجاز هذا العمل.

كما أتقدم بعظيم التقدير والإمتنان لأسرة قسم الإجتماع بكلية الآداب بجامعة بنها - أساتذة وزملاء - والذى أتشرف بالانتساب إليه وأدين له بالمناخ الملائم لتشجيعى على البحث .

وأنتهز الفرصة أيضا لكى أعبر عن شكرى وتقديرى لأساتذتى بقسم الإجتماع بكلية الآداب جامعة عين شمس ، وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور/على ليلة لما قدمه للباحثه من مساعدات قيمة وتوجيهات سديدة خلال مراحل العمل الأولى من هذه الرسالة .

ولايفوتنى أن أشكر أيضا شقيقتى الغالية " **راجية** " لما قدمته من مساعدات جليلة طوال مراحل العمل بهذه الرسالة ، ولما أبدته أيضا من دعم معنوى كان له الأثر الكبير فى إنجاز هذا العمل .

وأتوجه بالشكر والتقدير إلى زوجى **د. جمال زهران** الذى كان دائما حافزا لى نحو مزيد من الاهتمام بعملى ودراستى وأسهم بتشجيعه المستمر فى معاونتى على استكمال هذه الدراسة وفى حثه لى على طبعها فى هذا الكتاب. كما أشكر إبنى الغالى " **مروان** " .. وأعتذر له عن أيام طويلة أمضيتها بعيدة عنه ، وأشكره لأنه كان دائما كبيرا - برغم صغر سنه - فى قدرته على تفهم وتحمل ظروف دراستى .

وإذا كان فى مقابل تحقيق أى طموح ، لابد دائما من قدر من التضحية، فإننى أدين بكل الشكر والامتنان إلى من قدم لى هذه التضحية. إلى أصحاب الفضل الحقيقيين .. إلى **أمى وأبى** . لهما عظيم شكرى على عطائهما وتضحياتهما منقطعة النظير، والتى بدونها لما استطعت التقدم فى مسيرة حياتى العملية. وكل ما أتمناه هو تحقيق رضاهما على ، فإن نجحت فى ذلك .. فهذا هو المنتهى .

والله ولى التوفيق

المحتويات

الصفحة

تــــقــــديـــــم

ارتبطت نشأة علم الاجتماع منذ البداية بالأيديولوجيا، حيث اتخذ مؤسسه في الغرب، أوجست كونت، موقفا مؤيدا ومدافعا عن النظام الرأسمالي ورافضا للتيار النقدي في فلسفة التنوير واستندت نظريته الاجتماعية على الفلسفة الوضعية التي تدعو إلى اتخاذ موقف إيجابي وليس سلبي من الواقع. ويمكن النظر إلى علم الاجتماع الكونتي وكل ما تلاه من نظريات اجتماعية وضعية، بما في ذلك الوظيفية على انه أحد آليات التعامل مع أزمة من أهم الأزمات التي واجهت أزمة مشروعية هذا النظام فقد كانت الأرستقراطية الإقطاعية قبل الرأسمالية تكتسب مشروعيتها من الفكر الميتافيزيقي والكنيسة. إلا أن البرجوازية الرأسمالية الناشئة قامت بتقويض هذه المشروعية واعتمدت العقلانية بديلا للفكر اللاهوتي، وبالتالي لم يعد بمقدورها أن تستمد مشروعيتها من ذات الفكر وكان عليها أن تستند على العقلانية لاكتساب مشروعيتها.

ولهذا لم تكن مصادفة تاريخية ظهور علم الاجتماع في منصف القرن التاسع عشر كتبرير أيديولوجي للنظام الرأسمالي. ويرى كثير من النقاد أن هذا التخصص الجديد لم يكن يحمل من العلم الحقيقي إلا السمة، وأن هدفه الحقيقي كان الدعوة لتثبيت أركان النظام الرأسمالي والتأثير على الوعي الاجتماعي للجماهير باسم العلم.

إلا أن نفس النظام الرأسمالي بما احتوى عليه من تناقضات منذ نشأته أفرز اتجاهات سوسيولوجية نقدية استمدت ركائزها من الفكر النقدي لفلسفة التنوير كان من أهمها المادية التاريخية والنظريات الراديكالية المختلفة التي ظهرت في القرن العشرين ومنن أهمها مدرسة فرانكفورت في ألمانيا وأعمال رايت ميلز وهربرت ماركيوز في أمريكا. وبذلك أصبح علم الاجتماع ينقسم إلى اتجاهين رئيسيين : الاتجاه المحافظ الذي يمثل امتدادا وتطويرا وتطبيقا لعلم الاجتماع الكونتي. والاتجاه الراديكالي الذي يمثل امتدادا وتطويرا للمادية التاريخية أو علم الاجتماع النقدي. وأي تناول لأي موضوع سوسيولوجي بالدراسة والتحليل يكون دائما موجها بأحد هذين الاتجاهين.

وعلى هذا فإن الدراسات التى أجريت عن موضوع الأزمات الاجتماعية يمكن تصنيفها إلى دراسات محافظة ودراسات نقدية وفقا للمنطق النظرى والأيديولوجى لها.

وحين أقدمت السيدة الدكتورة/ نجلاء عبد الحميد راتب على دراسة أزمة التعليم فى مصر اتبعت الأسلوب العلمى والمنهجى السليم حيث استعرضت هذه الدراسات وقامت بتحليلها ونقدها مبينة كيفية انعكاس التوجه النظرى والأيديولوجى على كافة مكونات الدراسة بدءا من تعريف الأزمة ومرورا بأساليب وأدوات دراستها وانتهاء بتفسيراتها لها وما تقدمه من توصيات بشأن مواجهتها.

واختارت الدكتورة نجلاء راتب الاتجاه النقدى البنائى الكلى كمنطق نظرى لدراسة وتحليل أزمة التعليم فى مصر، وبناء عليه اعتبرت هذه الأزمة أزمة نظام أو نسق اجتماعى ترتبط بأزمة البناء الاجتماعى المصرى ذات الجذور التاريخية والتى لا يمكن فى التحليل الأخير فصلها أو فهمها دون إمعان النظر فى علاقتها بوضع مصر فى النظام الدولى. وانتقدت الأساليب المحافظة والتقليدية والمستمدة من الفلسفة الوضعية التى اتبعت حتى الآن فى تناول أزمة التعليم على أسس تجزيئية تختزل أزمة التعليم إلى مشكلات مثل الإمكانات أو حالة المدارس أو المناهج أو المعلمين وبينت كيف أن إدارة أزمة التعليم فى مصر من خلال النصف الثانى من القرن العشرين بأسلوب تقليدى محافظ ظلت تتم من خلال منهج جزئى لم يكن يقود سوى إلى حلول مؤقتة وجزئية وهى حلول لا تتحمل مواجهة حاسمة للأزمة وإنما تعمل فقط على تأجيلها وبالتالى فقد ظل التعليم فى مصر غير قادر على تحقيق أهدافه المجتمعية المتمثلة فى تلبية احتياجات سوق العمل ومواجهة البطالة والتسريع بعملية التنمية الاجتماعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية.

واعتمادا على الأدلة التاريخية وعلى السجلات والوثائق والإحصاءات بينت السيدة الدكتورة نجلاء عبد الحميد راتب كيف أن أزمة التعليم فى مصر جزء لا يتجزأ من أزمة المجتمع المصرى البنائية الشاملة، أى أزمة التخلف وكيف أن آليات النظام الدولى قد لعبت دورا محوريا فى تكريس أزمة التخلف وبالتالى أزمة التعليم. كما بينت من خلال مقارنتها بين

مرحلة التحرر الوطنى ذات التوجه الاشتراكى وبين مرحلة الانفتاح الاقتصادى كيف انعكست البنية الاقتصادية - السياسية على النظام التعليمى فأحدثت نوعا من الانفراج غى أزمة التعليم فى المرحلة الأولى وازديادا فى حدتها فى المرحلة الثانية وكيف ارتبط هذا الانفراج من حقبة، والحدة من حقبة أخرى بكافة مكونات البناء الاجتماعى وانعكس عليه إيجابا وسلبا.

إن هذه الدراسة التى يضمها هذا الكتاب إضافة جادة وممتازة للمكتبة العربية لا فى علم الاجتماع فحسب، ولكن فى العلوم الاجتماعية بصفة عامة. فهى الأولى من نوعها، فلم تجر أى دراسة سوسيولوجية عربية عن الأزمات الاجتماعية حتى الآن، بل أن أحد لم يتعرض من قبل لتقديم تعريف سوسيولوجى لمفهوم الأزمة فضلا عن التزام مقدمتها التزاما صارما بقواعد المنهج العلمى فى البحث وتصديها لمشكلة قومية كبرى إيمانا منها بضرورة تسخير علم الاجتماع فى فهم وتحليل ومواجهة مشكلات المجتمع المصرى.

أ.د. سمير نعيم أحمد

القاهرة فى ١٩٩٧/١٢/١٠

مقدمة

تعتبر الأزمة الاجتماعية ظاهرة يشهدها العالم المعاصر بمختلف أنظمته: المتقدمة والمتخلفة، كتعبير عن تناقضات داخلية تعاني منها هذه الأنظمة. وتختلف طبيعة الأزمة باختلاف طبيعة النظم الأجتماعية (متقدمة – متخلفة)، وباختلاف المرحلة التاريخية التي تمر بها، وباختلاف السياق العالمي الذي توجد في إطاره.

فقد شهدت النظم الرأسمالية المتقدمه مع نهاية الحرب العالمية الثانية، مجموعة من الأزمات المتتالية التي جسدت التناقضات الداخلية لهذه النظم متمثلة في : التناقض بين تطوير قوى الانتاج بفضل الثورة العلمية والتكنولوجية، وبين القدرة على أستخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة حيث نمت القدرة الإنتاجية للرأسمالية المعاصرة بشكل يعوق الإستخدام الكامل للموارد المتاحة لديها المادية والبشرية. والتناقض بين الأسعار والإنتاج في إطار ما يعرف بأزمة التضخم الركودي حيث أتجهت الأسعار إلى الارتفاع المضطرد بينما يحدث ركود للانتاج والتجارة. كذلك شهد النظام الرأسمالي تناقضا عميقا بين القدرة على الإنتاج والقدرة على الاستهلاك حيث نجحت الرأسمالية المعاصره في توليد فائض إنتاج نتيجة قدرتها على تجديد قواها الانتاجية بفضل الثورة العلمية التكنولوجية، بينما لم تنجح في تدبير منافذ الاستهلاك اللازمة لامتصاص هذا الفائض المتزايد[١]، وساعد على ذلك تقلص السوق الرأسمالية العالمية في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة ظهور الاقتصاد الاشتراكي بوصفه اقتصاد عالمي إلى جانب الاقتصاد الرأسمالي، فضلا عن تحرر المستعمرات القديمة واستقلالها.

وإضافة إلى التناقضات السابقة، واجه النظام الرأسمالي المتقدم على المستوى الداخلي أزمات اقتصادية نتيجة افتقاده للخامات الطبيعية التي كان يحصل عليها من المستعمرات القديمة، مما أدى إلى تقلص قاعدته الانتاجية بعد حصول هذه المستعمرات على استقلالها السياسي. كذلك شهد النظام الرأسمالي في الداخل أيضا بعض الأزمات الاجتماعية نتيجة تزايد نفوذ

الطبقة العاملة فى الداخل بعد حصولها على حقوق أساسية لها، وإنشاء تنظيمات سياسية نقابية معبرة عنها مما جعلها أكثر قوة ونفوذا.

غير أن النظام الرأسمالى العالمى قد نجح فى مواجهة أزماته فى الداخل والخارج. واستطاعت الرأسمالية المعاصرة التكيف مع التطورات الجديدة والمحافظة على وجودها فى وجه تناقضاتها من خلال إدارة ناجحة لأزماتها المتلاحقة المعبرة عن تلك التناقضات، وذلك بأساليب عديدة من بينها: السياسات الإصلاحية فى مجال الأجور والتضامن الاجتماعى للطبقة العاملة، الأمر الذى أدى إلى تحسين أحوالها وتحولها إلى طبقة مستفيده من النظام القائم ومشاركة فيه إلى الدرجة التى تخلت معها عن هدفها الأصلى وهو التخلص من الرأسمالية. أى نجحت الرأسمالية المعاصرة فى استيعاب الطبقة العاملة وإدماجها فى النظام القائم، وبذلك نجحت فى القضاء على أحد مصادر أزماتها الداخلية. كذلك نجح النظام الرأسمالى المعاصر فى استعادة معظم المستعمرات القديمة التى حصلت على استقلالها السياسى، فى شكل استعمارى جديد من خلال علاقات التبعية. كما أدار النظام الرأسمالى أزماته الاقتصادية باستخدام أساليب عديده من بينها : استعارة بعض عناصر التخطيط من المجتمعات الإشتراكية، والاستعانة بالدولة برغم الشعارات الليبرالية التى ترفعها الرأسمالية. فضلا عن محاولاتها المستمره لنقل أزماتها إلى مجتمعات العالم الثالث، كأحد أساليب إدارة الأزمة أيضا. فالنظام الرأسمالى العالمى يحاول دائما تحميل مجتمعات العالم الثالث أعباء أزماته عن طريق تصدير هذه الأزمات من خلال نقل رأس المال، ونقل معدلات التضخم العالية، وأيضا عن طريق إدماج هذه المجتمعات فى السوق الرأسمالية العالمية، وإغراقها فى الديون من خلال القروض والمساعدات.

وإذا كان النظام الرأسمالى المتقدم قد شهد الأزمة الاجتماعية، فإن النظم الاشتراكية قد شهدت أيضا العديد من الأزمات الاجتماعية المعبرة عن تناقضاتها الداخلية ومن أهمها ذلك التناقض بين الكوادر الحزبية والبيروقراطية المتضخمة من ناحية، وبين طبقة البرولتياريا من ناحية أخرى[٢]. وقد شهدت النظم الاشتراكية الأزمات الاقتصادية، والاجتماعية ذات الأبعاد الدينية والعرقية.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للنظم المتقدمة -الرأسمالية والاشتراكية- فقد كان من المنطقى أن تعانى مجتمعات العالم الثالث من تناقضات أكثر حدة وأزمات اجتماعية أكثر عمقا مقارنة بالأزمات التى تعايشها الأنظمة المتقدمة وذلك فى إطار ما تعانيه هذه المجتمعات من أزمة بنائيه شاملة وهى أزمة التخلف. وترجع الجذور التاريخية لهذه الأزمة إلى الفترة الاستعمارية الطويلة التى عاشتها مجتمعات العالم الثالث إذ كان يتم تحويل جزء كبير من فائض القيمة من المستعمرات إلى المجتمعات الرأسمالية المستعمره. ومنذ ذلك الوقت تم إدماج مجتمعات العالم الثالث فى إطار تقسيم دولى غير متكافئ للعمل.

وإذا كانت أزمة التخلف هى نتاج للتجربة الاستعمارية، فإن استمرارها يعد نتاجا لمتغيرات معاصرة : خارجية، وداخلية عديدة. ففى حين ساعد إدماج مجتمعات العالم الثالث فى إطار النظام الرأسمالى العالمى على تخفيف حدة الاستغلال الرأسمالى المباشر للطبقة العاملة داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة، زاد هذا الإدماج من الاستغلال الرأسمالى المباشر وغير المباشر لمجتمعات العالم الثالث حيث يتم الاستغلال غير المباشر من خلال آليات التبعية للنظام الرأسمالى العالمى، أما الاستغلال المباشر فيتم من قبل طبقة الرأسمالية المحلية التابعة والمتحالفة مع الرأسمالية العالمية[٣]. ويؤدى ذلك الاستنزاف الاقتصادى لمجتمعات العالم الثالث، من خلال آليات التبعية وتحالف الرأسمالية المحلية مع الرأسمالية العالمية، إلى تكريس أزمة التخلف داخل هذه المجتمعات، وذلك كعوامل خارجية.

أما العوامل الداخلية لأزمة التخلف، فتتمثل فى إتباع مجتمعات العالم الثالث لنموذج مشوه للتنمية الرأسمالية وهو النموذج الذى يخلق بدوره تنمية مشوهة تحمل بداخلها الكثير من التناقضات مثل تنمية الحضر على حساب الريف، كذلك التناقض بين الطموحات المتزايدة، التى يخلقها هذا النموذج المشوه للتنمية بما تنشره من توجهات استهلاكية، وبين مشاعر الإحباط والحرمان الناتج عن فشل عملية التنمية. إضافة إلى ذلك فإن كثيرا من مجتمعات العالم الثالث قد أعادت سيطرة رأس المال العالمى تحت إسم الانفتاح الاقتصادى،وتخلت بذلك عن مشروعات الإكتفاء الذاتى،وخضعت لرأس المال العالمى والاختراق الثقافى[٤]، الأمر الذى أسهم فى فشل

عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأسهم بالتالى فى تكريس أزمة التخلف داخل مجتمعات العالم الثالث.

وتنطبق التفاعلات السابقة على المجتمع المصرى باعتباره أحد مجتمعات العالم الثالث، فقد خضع المجتمع المصرى أيضا لعمليات نهب وسلب لثرواته الأساسية فى ظل الحركة الاستعمارية تاريخيا. ثم خضع حديثا لعمليات الاستنزاف الاقتصادى وآليات التبعية من خلال سياسات الانفتاح الاقتصادى، الأمر الذى أدى ويؤدى إلى تدمير إمكانياته وموارده المحلية، والفشل فى تحقيق تنمية مستقلة وحقيقية، ومن ثم العجز عن الخروج من دائرة التبعية للسوق الرأسمالية العالمية. وتعد هذه المتغيرات بمثابة العوامل الخارجية للأزمة البنائية داخل المجتمع المصرى، أى أزمة التخلف التى تشكلت عواملها الداخلية أيضا كنتاج لطبيعة السياسات الاقتصادية والاجتماعية الداخلية. وهذه السياسات ساعدت على تكريس التخلف بدلا من محاولة تجاوزه إلى مرحلة أكثر تقدما.

وقد انعكست أزمة التخلف - كأزمة بنائية - على كل الأنساق الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، مما يزيد من حدة الأزمات الاجتماعية داخل هذا المجتمع كنتاج لزيادة حدة تناقضاته الداخلية بفعل أزمة التخلف، شأنه فى ذلك شأن بقية مجتمعات العالم الثالث.

وإذا كانت هذه الدراسة هى دراسة فى الأزمات الاجتماعية وأساليب إدارتها داخل المجتمع المصرى، فإنها تركز على تناول إحدى هذه الأزمات وهى أزمة النسق التعليمى، نظرا للأهمية الخاصة التى يحتلها التعليم فى المجتمع المصرى ومجتمعات العالم الثالث بصفة عامة، باعتبارها مجتمعات متخلفة وتسعى إلى تحقيق التنمية الشاملة وهى العملية التى يلعب فيها النسق التعليمى دورا محوريا باعتباره النسق الذى تقع على عاتقه مسئولية بناء الإنسان الذى يمثل الوسيلة والغاية لأى عملية تنمية.فضلا عن أن عملية التنمية لا يقدر لها النجاح بدون تنمية البشر القائمين بها والساعين إلى تحقيقها، وهى المهمة التى يقوم بها النسق التعليمى داخل المجتمع.

وإضافة إلى تلك الأهمية التى يحتلها النسق التعليمى، فإن الدراسات السابقة التى أجريت حول أزمة التعليم المصرى، قد ركزت على جانب أو آخر من جوانب هذه الأزمة ولم تتناولها فى جوانبها الكلية،علاوة على تناولها

الأزمة بمعزل عن الأزمة البنائية العامة داخل المجتمع المصرى. ومن ثم فقد جاء تناولها لأزمة النسق التعليمى تناولا جزئيا، ومفتقدا النظرة الشاملة لهذه الأزمة، وهى النظرة الضرورية لفهم وتفسير أى أزمة اجتماعية حيث تنطلق هذه الدراسة من التسليم بأن الأزمة الاجتماعية إنما تمثل انعكاسا للأزمة البنائية داخل المجتمع، ومن ثم فإنه يصعب دراستها بمعزل عن هذه الأزمة الشاملة.

وتركز الدراسة على أزمة النسق التعليمى فى المجتمع المصرى خلال الفترة الواقعة بين عامى ١٩٥٢و١٩٩٠ كإطار زمنى للدراسة. ويرجع اختيار هذه الفترة إلى أن عام١٩٥٢ يمثل بداية مرحلة جديدة فى تاريخ التعليم المصرى حيث انتابت السياسة التعليمية فى مصر تغيرات واسعة – وكمية بشكل خاص – وأيضا تطورات متلاحقة.وأما فيما يتعلق بالتوقف عند عام ١٩٩٠ كنهاية لفترة الدراسة، فذلك لأنها تمثل نهاية العقد الثانى من مرحلة التوجه الليبرالى والتى بدأت من عام ١٩٧٠، فضلا عن أن عام ١٩٩٠ يمثل نهاية عهد وزير التعليم السابق (د. أحمد فتحى سرور).

وفى ضوء ما سبق، فقد تم تحديد الأهداف الرئيسية للدراسة فيما يلى:

(١) تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمى والتى يستدل منها على صحة المقولة التى انطلقت منها الدراسة مسبقا، وهى أن النسق التعليمى فى المجتمع المصرى يعانى أزمة اجتماعية.

(٢) التعرف على أسلوب إدارة أزمة النسق التعليمى فى المجتمع المصرى كأزمة اجتماعية.

(٣) تحديد العوامل أو المتغيرات الخارجية والداخلية المسئولة عن أزمة النسق التعليمى.

(٤) محاولة تشخيص أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى، وفى ضوء العلاقة القائمة بين مكوناته وعناصره الداخلية.

ويندرج تحت كل هدف من هذه الأهداف، تساؤل رئيسى تحاول الدراسة الأجابة عنه من خلال بعض الأسئلة الفرعية، وذلك لتحقيق أهداف

الدراسة. وتتحدد التساؤلات الرئيسية – وفقا لأهداف الدراسة – في أربعة تساؤلات أساسية وهى :

(١) ما مدى قدرة النسق التعليمي على تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية؟

(٢) ما التصورات التى طرحها صانع القرار التعليمي حول مفهوم أزمة التعليم، وما الإجراءات العملية التى طرحها أيضا لإدارة هذه الأزمة؟

(٣) كيف تنعكس الأزمة البنائية فيالمجتمع المصرى على النسق التعليمي؟ وما دور كل من العوامل الخارجية والداخلية فى خلق الأزمة البنائية وأزمة التعليم ؟.

(٤) ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمي والأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع ؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمي؟.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تعتمد الدراسة على الأسلوب التاريخى للتعرف على العوامل الخارجية والداخلية لأزمة النسق التعليمى من خلال الكشف عن كيفية انعكاس الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى على النسق التعليمى، حيث يمكن بإستخدام الأسلوب التاريخى، تحليل التحولات التى طرأت على خصائص التكوين الاقتصادى – الاجتماعى للمجتمع المصرى فى علاقتها بالتحولات التى طرأت على النسق التعليمى، وكيف أثرت تلك التحولات على أزمة هذا النسق.

كما تعتمد الدراسة أيضا على تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم خلال الفترة من ١٩٥٢ الى ١٩٩٠ تحليلا كيفيا باستخدام أسلوب تحليل المضمون وذلك للوقوف على كيفية إدارة أزمة النسق التعليمى وطبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة خلال الفترة المعنية بها الدراسة.

إضافة إلى ذلك تعتمد الدراسة على إعادة تحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة التى أجريت حول الجوانب المختلفة لأزمة النسق التعليمى فى محاولة تشخيص أزمة هذا النسق، فضلا عن إعادة تحليل بعض البيانات الخام كالإحصاءات الخاصة بنسب الاستيعاب، والتسرب، والبطالة، والأمية، وذلك فى إطار ما تهدف إليه الدراسة من تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمى.

وتضم هذه الدراسة سبعة فصول وهى :

الفصل الأول : بعنوان " مفهوم الأزمة فى العلوم الاجتماعية " :

ويتعرض هذا الفصل لنشأة مفهوم الأزمة ومعناه الأصلى واللغوى. ثم يتتبع المعانى المختلفة التى انتقل بها هذا المفهوم إلى العلوم الاجتماعية المختلفة كعلم السياسة، وعلم النفس، وعلم الاقتصاد.. وذلك بهدف التوصل إلى حدود التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى التى يعالجها بعض الدارسين من العلوم الاجتماعية المختلفة كمرادف لمفهوم الأزمة برغم اختلافها معها إلى حد كبير. مثال ذلك مفاهيم : الكارثة، والمشكلة، والصراع، والعنف. كما يستهدف هذا الفصل أيضا التعرف على رؤية العلوم الاجتماعية المختلفة لمفهوم الأزمة قبل التطرق إلى تناوله فى علم الاجتماع، وحيث يختلف معنى هذا المفهوم وتعريفه بين هذه العلوم.

الفصل الثانى: بعنوان " الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة":

ويتناول هذا الفصل مفهوم الأزمة كما يراها علم الاجتماع باتجاهاته النظرية المختلفة حيث يختلف معنى هذا المفهوم وتعريفه فى نطاق علم الاجتماع باختلاف الاتجاهات النظرية داخل هذا العلم ما بين اتجاه بنائى وظيفى يرى الأزمة من منظور التوازن حيث يضعها فى إطار الظواهر التى تحدث داخل النسق الاجتماعى كمثيرات لتحقيق التكيف للنسق واستعادته لتوازنه.. واتجاه مادى تاريخى ينظر إلى الأزمة من منظور التناقض حيث تعد الأزمة، لدى هذا الاتجاه، تجسيدا لتفاقم التناقضات الداخلية للنظام الاجتماعى، وهى نفس الرؤية التى يطرحها اتجاه نظرى آخر فى علم الاجتماع للأزمة وهو الاتجاه النقدى الحديث.

ويقدم الفصل الثانى عرضا مقارنا بين الاتجاهات النظرية السابقة حول أهم القضايا المرتبطة بمفهوم الأزمة والتى تناولتها تلك الاتجاهات واختلفت أو اتفقت بشأنها. وذلك من أجل تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسيولوجية للأزمة عن طريق تحديد موقفها من هذه الاتجاهات. ثم بلورة الاتجاه النظرى الأكثر ملاءمة لتوجيه الدراسة وتبنى رؤيته للأزمة، حيث يستهدف هذا الفصل التوصل إلى تحديد مفهوم الأزمة الاجتماعية باعتباره

المفهوم الذى يمكن النظر من خلاله إلى أزمة النسق التعليمى والذى يحدد كيفية معالجة أزمة هذا النسق كنموذج للأزمة الاجتماعية.

الفصل الثالث : بعنوان " مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجيه " :

ويتطرق هذا الفصل إلى أهمية اختيار أزمة النسق التعليمى كنموذج للأزمة الاجتماعية. ثم المنطلقات النظرية للدراسة والتى تتم بلورتها من خلال استعراض الاتجاهات النظرية المختلفة فى علم اجتماع التعليم. كما يتعرض الفصل أيضا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها والتى تنطلق من الهدف الرئيسي لهذه الدراسة والمتمثل فى تحليل واقع النسق التعليمى فى المجتمع المصرى من أجل تشخيص أزمة هذا النسق، والتعرف على طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة وأساليب إدارته لها. وذلك مع الانطلاق المسبق من أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة لها أعراضها أو مؤشراتها الخارجية، وعواملها الأساسية. كذلك يعرض الفصل لأسلوب الدراسة والإطار الزمنى لها.

الفصل الرابع: بعنوان مؤشرات أزمة النسق التعليمى، " أعراض الأزمة ":

ويستهدف هذا الفصل تحديد المؤشرات الخارجية التى يمكن الاستدلال من خلالها على أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة. وحيث يستعرض الفصل أهم المشكلات التعليمية المثارة منذ الخمسينيات وحتى نهاية حقبة الثمانينيات وبداية التسعينيات – وهى الفترة المعنية بها الدراسة – وذلك باعتبار هذه المشكلات معبره عن عجز النسق التعليمى فى مصر عن تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية.. ومن ثم معبرة عن وجود أزمة داخل هذا النسق.

الفصل الخامس : بعنوان " إدارة أزمة النسق التعليمى " :

يستهدف هذا الفصل التعرف على أسلوب إدارة أزمة النسق التعليمى فى مصر منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٠، وهو الهدف الذى يحاول الفصل تحقيقه من خلال تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم، وذلك وفقا لثلاثة عناصر رئيسية هى : تشخيص الأزمة، بمعنى مفهوم الأزمة لدى صانع القرار التعليمى أو طبيعة الأزمة كما يراها صانع القرار التعليمى ويشخصها. أما العنصر الثانى فهو : أسباب الأزمة. والعنصر الثالث هو أساليب إدارة الأزمة، وينقسم بدوره إلى ثلاثة عناصر فرعية

تتمثل فى: الأهداف التى أنطلق منها صانع القرار التعليمى فى إدارته للأزمة واستهدف تحقيقها، ثم الوسائل التى طرحها لتحقيق هذه الأهداف، ثم الحلول أو الإجراءات العملية المتخذه لترجمة الوسائل إلى واقع فعلى.

الفصل السادس : بعنوان المتغيرات الخارجية والداخلية للأزمة البنائية فى المجتمع المصرى وأنعكاسها على أزمة النسق التعليمى، " عوامل الأزمة " :

ويستعرض هذا الفصل أهم ملامح الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى، وهى أزمة التخلف بهدف التعرف على كيفية انعكاس هذه الأزمة على الأنساق الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع مع التركيز على كيفية انعكاسها على النسق التعليمى. ولتحقيق هذا الهدف، يحاول الفصل إلقاء الضوء على المتغيرات التاريخية لهذه الأزمة متمثلة فى التجربة الاستعمارية التى مر بها المجتمع المصرى، ودورها فى خلق أزمة التخلف وأزمة التعليم. ثم يعرض الفصل للمتغيرات المعاصره المتمثلة فى الضغوط الخارجية التى يمارسها النظام الدولى من خلال المنح والقروض والاستثمارات الاجنبية والاتفاقيات التجارية، وانعكاس هذه الضغوط على أزمة التخلف. فضلا عن المتغيرات الداخلية المتمثلة فى طبيعة البنية الاقتصادية – الاجتماعية الداخلية وانعكاسها على أزمة التخلف أيضا. وبعد ذلك يعرض الفصل فى القسم الأخير منه لانعكاسات كل من المتغيرات الخارجية والداخلية على ملامح النسق التعليمى فى المجتمع المصرى خلال الفترة المعنية بها الدراسة.

الفصل السابع والأخير : بعنوان أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى، " تشخيص الأزمة " :

وينطلق هذا الفصل من مسلمة أساسية مفادها أن تشخيص أزمة النسق التعليمى إنما يكمن فيما يعانيه هذا النسق من ضعف التمفصل–وأحيانا التناقض– بينه وبين الأنساق الاجتماعية الأخرى،من جانب، وفيما يعانيه هذا النسق أيضا من ضعف التمفصل – أو التناقض – بين مكوناته وعناصره الداخلية من جانب آخر.

واستنادا إلى ذلك، يتناول هذا الفصل أزمة النسق التعليمى من خلال محورين رئيسيين حيث يتضمن المحور الأول محاولة تشخيص الأزمة من خلال التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى وكل من :

النسق الاقتصادى بقطاعاته الداخلية المختلفة، والنسق الاجتماعى، والنسق الثقافى. أما المحور الثاني: فيتناول تشخيص الأزمة من الداخل، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين العناصر والمكونات الرئيسية للنسق التعليمى خلال الفترة المعنية بها الدراسة، وتشتمل هذه المكونات على: فلسفة التعليم، والسياسة التعليمية، و عملية التخطيط التربوى، والعملية التعليمية بعناصرها الفرعية المختلفة.

فضلا عما سبق، فإن هذا الكتاب هو فى الأصل رسالة علمية للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى علم الاجتماع، حصلت عليها من كلية الآداب جامعة عين شمس، وهى الكلية التى تكونت فيها علميا وأدين لها وأساتذتها بالولاء والاحترام.

وفى هذه المناسبة فإننى أشكر بصفة خاصة أستاذى، أ.د. سمير نعيم أحمد، أستاذ علم الاجتماع بآداب عين شمس، على تفضله بكتابة "التقديم" لهذا الكتاب، تشجيعا لى فى السير فى هذا الطريق العلمى. فقد سبق أن وجهنى فى مرحلة الماجستير، ثم الدكتوراه، ويتوج عنقى اليوم بهذا التقديم العلمى العظيم، ليضيف دينا جديدا، على أن أسدده، بجهود إضافية فى مجال البحث العلمى فى علم الاجتماع فى المستقبل بإذن الله.

والله الموفق،

المؤلفة

نجلاء عبدالحميد راتب

القاهرة فى ١٩٩٧/١٢/٢٥

مراجع المقدمة

(١) د. فؤاد مرسى : الرأسمالية تجدد نفسها، عـالم المعرفـة، الكويت، ١٩٩٠، ص٢٣٤، ص ص٤٣٢: ٤٤٦.

(٢) د.سمير أمين : ما بعد الرأسمالية، مركز دراسات الوحدة العربيـة، بيروت - طـ/١، ١٩٨٨ - ص ص١١٤-١١٥.

وانظر أيضا: في أزمة النظام الاشتراكى:

د. سمير أمين: أزمـة المجتمـع العربـى، دار المستقبل العربـى، القـاهرة، طـ/١، ١٩٨٥، ص٤١.

(٣) د. سمير أمين: أزمة المجتمع العربى، مرجع سابق، ص١٣.

(٤) د. سمير أمين: مابعد الرأسمالية، مرجع سابق، ص٤٣.

الفصل الأول

مفهوم الأزمة فى العلوم الأجتماعية

الفصل الأول

مفهوم الأزمة فى العلوم الأجتماعية

ويتضمن هذا الفصل العناصر التالية :

أولا : مفهوم الأزمة، تاريخه ونشأته.

ثانيا : الأزمة فى نطاق علم السياسة.

ثالثا : الأزمة فى نطاق علم النفس .

رابعا: الأزمة فى نطاق علم الاقتصاد.

خامسا: حدود التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى.

ويتم تناول كل عنصر من هذه العناصر على النحو التالى :

أولا : مفهوم الأزمة، تاريخه ونشأته :

نشأ مفهوم الأزمة crisis أول ما نشأ فى نطاق العلوم الطبية حيث يرجع إلى المصطلح اليونانى "كرينو" ويعنى "نقطة تحول"، وهى "لحظة مرضيه محدده للمريض، يتحول فيها إلى الأسوأ أو إلى الأفضل خلال فترة زمنية قصيره نسبيا"[١].

يؤكد ذلك قول هابير ماس jurgen Habermas بأننا ألفنا استخدام هذا المفهوم فى مجال الطب قبل استخدامه فى علم الاقتصاد حيث ينظر إلى مفهوم الأزمة باعتبار أنه يشير إلى تلك المرحلة من المرض التى يتحدد خلالها مصير الكائن العضوى ومدى كفاية قواه الذاتية للشفاء، وأن عملية التأزم أو المرض تبدو كعملية موضوعية إلى حد كبير. فالمرض المعدى، على سبيل المثال، يؤثر على الكائن العضوى من الخارج. كذلك يمكن ملاحظة إنحرافات المريض عن الحالة الصحيه الطبيعية من الخارج أيضا، ويمكن أن تقاس حالة المرض أو التأزم هذه بمساعدة بعض المؤشرات الخارجية [٢].

ويعنى ذلك أن المعنى الأصلى لمصطلح الأزمة - كما استخدم فى الطب - كان يشير إلى مرحلة معينة من مراحل المرض وهى المرحلة التى يحسم فيها أمر هذا المرض وما إذا كان هذا المريض قابلا للشفاء أم لا. وكما يرى هابيرماس - من خلال المعنى الطبى - أنها المرحلة التى تتحدد خلالها مدى قدرة القوى الذاتية للكائن العضوى على التغلب على تلك القوى الخارجية الطارئة على الكائن العضوى والمتمثلة فى المرض.

وإذا كانت الأزمة عند هابيرماس هى عملية موضوعية فإنها أيضا عملية لا إرادية، حيث يشير إلى أن المريض يستطيع أن يشعر بمرضه أو الحالة المتأزمة التى وصل إليها عن طريق الأعراض الخارجية للأزمة ولكنه

لا يستطيع أن يؤثر فى هذه الأعراض إلا تأثيرا ضئيلا للغاية، حيث تقترب الأزمة من فكرة القوة الموضوعية التى تحرم الفاعل من جزء من استقلاله الطبيعى أو سيادته، وعندما تحل الأزمة يكون الفاعل المعاق قد تحرر أو نال سيادته واستقلاله[٣].

وأهم ما يمكن استخلاصه من المعنى الطبى لمفهوم الأزمة - وهو المعنى الأصلى لهذا المفهوم - ما يلى

(١) أن الأزمة تشير إلى مرحلة تتسم بالحسم والتغير لوضع قائم سواء أكان هذا التغيير إلى الأسوأ والاكثر تخلفا أو كان إلى الأفضل والأكثر تقدما.

وبتطبيق ذلك على المجتمع، يؤكد " كريدر " هذا المعنى أيضا حيث يرى أن المعنى اللغوى الأصلى لمصطلح الأزمة إنما يشير إلى " الانكسار " حيث يستخدم تعبير الأزمة " كدلالة على لحظة الانكسار فى تطور المجتمع وعلى لحظة احتدام التناقضات".[٤] وهذا التعريف وإن كان يشير إلى المعنى السلبى فقط للأزمة على أنها مرحلة تحمل التغير إلى الأسوأ، إلا أنه يتفق مع المعنى الطبى للأزمة فى النظر إليها باعتبارها مرحلة يتم خلالها التغير وحسم الوضع القائم.

(٢) أن الأزمة هى حالة موضوعية لا تلعب فيها إرادة الأفراد دورا أو تأثيرا. وتعبر الأزمة عن نفسها فى صورة أعراض خارجية أو مؤشرات خارجية يمكن قياسها.

وإذا كان مصطلح الأزمة قد نشأ فى نطاق علم الطب، فإنه انتقل بعد ذلك بمعان مختلفة- متناقضة أحيانا ومتشابهة أحيانا أخرى - إلى العلوم الإنسانية وخاصة علم السياسة، وعلم النفس، ثم على الاقتصاد وبصفة خاصة بعد تفجر الأزمات الاقتصادية فى العالم منذ أواخر الستينيات.

وسوف تتضمن النقاط التالية عرضا موجزا لرؤية كل علم من هذه العلوم للأزمة بهدف التوصل إلى استخلاص عام عن تعريف الأزمة وأبعادها من وجهة نظر هذه العلوم قبل التطرق إلى تناولها من وجهة نظر علم الاجتماع فى الفصل التالى.

ثانيا: الأزمة فى نطاق علم السياسه :

فى نطاق علم السياسة، نجد أتجاها عاما ينظر إلى مفهوم الأزمة كمرادف لمصطلح "الصراع" Conflict حيث يعرفون الأزمة باعتبارها مرحلة من مراحل الصراع وكأحد مظاهره، أو أنها مرحلة متقدمة من الصراع تسبق لحظة الانفجار مباشرة(٥).

غير أن هناك آخرين يرون أن مفهوم الأزمة وإن كان يقترب من مفهوم الصراع-باعتبار أن بعض الأزمات تعبر عن تضاد وتصارع الإرادات والمصالح - إلا أن الصراع يختلف عن الأزمة فى جوانب عديدة منها : أن الصراع لا يكون بالغ الحدة وشديد التدمير كما هو الحال فى الأزمات، وأن أطراف الصراع تكون فى العادة معروفة وكذلك أهدافه واتجاهاته بينما يكون كل ذلك مجهولا فى حالة الأزمات، ثم إن الصراع يتسم باستمرارية العلاقة الصراعية بينما تنتهى الأزمة بإفراز نتائجها، والصراع كذلك هو سعى طرفين
أو أكثر لتحقيق أهدافهم المتعارضة بينما الأزمة هى تحول فجائى عن السلوك المعتاد(٦).

ومن التعريفات الشائعه التى يطرحها علماء السياسة لمفهوم الأزمة ذلك التعريف الذى ينظر إلى الأزمة باعتبارها " تحولا فجائيا عن نمط السلوك أو التفاعل المعتاد نتيجة لتداعى مجموعة من المتغيرات أو التفاعلات التى يترتب عليها موقف مفاجئ ينطوى على تهديد مباشر للقيم أو للمصالح الجوهرية للدولة مما يستلزم ضرورة اتخاذ قرارات سريعة تحت وطأة ضغوط حاده هى ضيق الوقت، ونقص المعلومات "(٧).

بينما تعرف ألاستير بوشان Alastir Buchan الأزمة بأنها : " حدوث تحد متعمد يقابله رد فعل مدروس ويحاول كل من طرفى النزاع اثناءه توجيه الأحداث لصالحه ". فى حين يعرف أوران يونج Oran Young الأزمة بأنها: " تداع سريع للأحداث يؤدى إلى تنشيط عناصر عدم

الاستقرار فى النظام الدولى أو فى أى من أنساقه الفرعية على نحو غير مألوف يزيد من احتمالات اللجوء إلى العنف "(٨).

وإذا كانت تعريفات بعض علماء السياسة تشير إلى الأزمة باعتبارها "تحولا فجائيا عن نمط السلوك أو التفاعل المعتاد"، فإن الباحثة ترى عكس ذلك، فقد تنشأ الأزمة أحيانا بفعل التمسك بنمط معتاد من السلوك وليس بفعل الخروج عليه، ويكون الخروج على هذا النمط هو الحل للأزمة وليس المفجر لها.

كذلك ليس شرطا أن تحدث الأزمة حينما يقع تحد متعمد من طرف ما، فالأزمة قد تقع فى نظام اجتماعى ما بدون أن يكون هناك أطراف لها بل بفعل تناقضات داخلية فى النظام كالأزمة الاقتصادية، وأزمة التعليم، وغيرها من أزمات يمكن أن تتفجر دون أن تكون هناك مواجهة بين أطراف فعلية بالضرورة، ودون وقوع تحد متعمد من قبل أحد الأطراف.

واستخلاصا من مجموعة التعريفات السابقة، يمكن تحديد العناصر أو الأبعاد الأساسية لمفهوم الأزمة من وجهة نظر علم السياسة فيما يلى :

(أ) تعتبر الأزمة مرحلة من مراحل الصراع، وهى اللحظة التى تسبق الانفجار الصريح بين أطرافه.

(ب) يتميز وقت الأزمة بمحدوديته الواضحة.

(جـ) تعبر الأزمة عن تناقض إرادات ومصالح بين أطراف.

(د) تنطوى الأزمة على تهديد مباشر للدولة على الصعيد العالمى، وللصفوة الحاكمة على الصعيد الداخلى.

(هـ) تولد الأزمة من صراع المصالح، وهو ما يعنى أن الصراع سبب للأزمة.

(و) الأزمة هى تحول مفاجئ يتميز بعنصرين : أولهما التحول الفاصل بين حالة وحالة أخرى جديدة، وثانيهما عنصر المفاجأة والخروج عن نمط السلوك المعتاد.

(ز) لابد من إدارة للأزمة تتجلى فى اتخاذ قرارات سريعة لمواجهة الأحداث المتلاحقة من ناحية، وللمساعدة على تجاوز موقف الأزمة من ناحية أخرى.

ومن الواضح أن بعض الدارسين فى علم السياسة قد خلطوا بين مفهومى الأزمة والصراع، على الرغم من وقوف تعريفات بعض أساتذة هذا العلم عند الفرق بين الأزمة والصراع والتمييز بينهما. كذلك لم تشر تعريفات هذا العلم إلى اعتبار الأزمات الدولية - أو حتى الداخلية - كتعبير عن تناقضات جوهرية فى بنية النظم الاجتماعية المحلية أو الاقليمية أو العالمية.

ثالثا: الأزمة فى نطاق علم النفس :

إذا كان علم السياسة قد اهتم بالأزمة باعتبار أنها تحدث على مستوى المجموعات السياسية فى الدولة الواحدة أو بين الدول، وتتصل بصراع المصالح على الصعيد المحلى، أو العالمى.. فإن علم النفس قد عالج الأزمة من جانبين : الأول، أنه نظر إلى الأزمة باعتبارها نتاجا لضغوط أو توترات. والثاني، أنه نظر إلى الأزمة على أنها مدخل لتحقيق التكيف سواء على المستوى الفردى أو الجماعة الصغيرة. وقد يكون هذا التكيف قسريا مفروضا، وقد يكون طوعيا لتحقيق الأطراف لأهدافها من خلال الأزمة.

ويرى علماء النفس أن موقف الأزمة يؤدى عادة إما إلى توليد توترات للكائن العضوى بما فى ذلك التوتر الفيزيقى والقلق النفسى، أى أنها قد تنطوى على عنصر التوتر حيث يتم كبت هذه التوترات تمهيدا لانفجارها من خلال أزمة أخرى، وقد تؤدى الأزمة إلى تصريف التوترات بسبب تحقيق الجماعة أو الأفراد - أطراف الأزمة - لأهدافهم.

ويحاول كل من ميلر Miller، واسكو Iscoe (١٩٦٣) تحديد ملامح الأزمة كما تبرزها الدراسات السيكولوجية على النحو التالى[٩] :

(أ) تؤدى الأزمة إلى سلوكيات ذات طبيعة مرضية كعدم الفاعلية أو البحث عن كبش فداء.

(ب) تنطوى الأزمة على عنصر التهديد لأهداف الأطراف المشاركين فيها.

(جـ) يتميز تأثير الأزمة بالطابع النسبى. فقد تكون نتيجة الأزمة لصالح أى من الأطراف ولكنها على حساب طرف آخر.

إضافة إلـى ذلـك، تـرى نظريـات التحليـل النفسـى أن " الأزمـة حالـة حتمية فى تطـور ذوات الأفـراد وهويـاتهم، كمـا تـرى أن الأزمـة قـد يكون لها آثار إيجابية بالنسبة لنمو الشخصية وتطورها "[10].

رابعا: الأزمة فى نطاق علم الاقتصاد :

دار جـدل نظـرى كثير حـول مشـكلات التعريـف النظـرى والتحديـد الامبيريقى لاتجاهـات الأزمـة فـى نطـاق علـم الاقتصـاد. فقد عـرف الفكـر الاقتصـادى الرأسـمالى الأزمـة الاقتصاديـة بـالنظر إلـى متغـيرات منهـا : التضخم، والتوسع المكثف فـى الديـون، والنمـو البطـئ فـى الإنتـاج، وارتفـاع تكاليف الطاقة، وما إلى ذلك. أما الماركسيون، فقد عرفوا الأزمة بالنظر إلى اتجاه معدل الربح إلى الانخفاض حيث تمثل الأزمة نقطة التحول التى لا تباع عندها السلع المنتجة بعائد أو بربح ملائم وبالتالى تتحول هذه السلع إلى رأس مال فائض [11].

وقد قدم كل مـن الاقتصـاديين الرأسماليين والاشـتراكيين العديد مـن الشواهد والأدلة المتسقة مع تعريفاتهم الخاصة عن الأزمة[12].

ويلاحظ اختلاف مفهوم الأزمة لدى الفكر الاقتصادى الرأسمالى عنـه فى النظرية الاشتراكية. فإذا كانت الأزمة فى النظرية الاقتصادية الرأسمالية تحدث عندمـا تبـدى الـتغيرات الاقتصاديـة الرئيسية – والمتمثلـة فـى معدل التضخم، ومعدل البطالة. واختـلال الميزانيـة، وحجـم التبـادل – عندمـا تبـدى هذه المتغـيرات انعطافـات حـادة مشيرة إلـى تنـاقص فـى الـثروة الاقتصاديـة للمجتمع[13]، فإن الفكر الاشتراكى يرى الأزمة كـأحد نتـائج التنـاقض الكـامن فى بناء المجتمع الرأسمالى، وهو – فيما يتعلق بالأزمة الاقتصادية – تنـاقض بين الاتجاه نحو التوسع غير المحدود فى الانتاج، والاتجاه إلى الحد من القـوه الشرائية لجمهور المسـتهلكين. فالأزمـة مـن وجهـة نظرهـم تمثـل مرحلـة مـن مراحل الدورة الاقتصادية يختل فيها التوازن بين الانتاج والاستهلاك، وتتميز بوجود فائض من السلع التى لا تجـد مـن يشـتريها، ووزيـادة عـدد العـاطلين، وتعدد حالات الإفلاس. إلى جانب أن فيـض السـلع إبـان"الأزمـة" ليس فيضـا مطلقا بل هو فيض نسبى، أى يحدد بالنظر إلى قدرة الجماهير الشرائية وليس بالنظر لحاجاتهم التى لا تقل بل على العكس تزداد فى وقت الأزمات[14].

وفضلا عما سبق، يلاحظ أيضا أن الفكر الاقتصادى الرأسمالى قد يخلط أحيانا بين مفهومى : " الأزمة العامة للرأسمالية "، و " الأزمة الاقتصادية ". وهما المفهومان اللذان نجد بينهما تمييزا واضحا لدى الفكر الاقتصادى الاشتراكى الذى يؤكد على أنه لا يجوز اعتبار مفهوم " الأزمة العامة للرأسمالية " مطابقا لمفهوم " الأزمة الاقتصادية "، وذلك أن الأزمة الاقتصادية تقع بصورة دورية(١٥)، ويتم حل كل منها فى إطار النظام الرأسمالى. وتعد كل أزمة اقتصادية بمثابة انفجار للتناقضات المتراكمة منذ الأزمة السابقة لها، ويتم حل هذه التناقضات بشكل مؤقت. كما أنها - أى الأزمة الاقتصادية - مرحلة من مراحل الدورة الصناعية أو الدوره الاقتصادية، وتستغرق فترة زمنية قصيرة نسبيا من سنة إلى ثلاث سنوات، يدخل بعدها الاقتصاد الرأسمالى تدريجيا ولفترة مؤقتة أيضا مرحلة جديدة من النمو والازدهار.

أما " الأزمة العامة للرأسمالية "،كما يذهب " تريبيلكوف " فإنها تعتبر- من وجهة نظر الفكر الاقتصادى الاشتراكى - أزمة النظام الرأسمالى ككل. وهى تؤدى إلى تقليص مجال السيطرة الرأسمالية، وتشمل جميع نواحى حياة المجتمع الرأسمالى : نظام الدولة، والنظام الاقتصادى، والسياسة، والايديولوجيا. والأزمة العامة للرأسمالية هى عملية تاريخية لا رجعة فيها، فهى تتطور فى إطار النظام الرأسمالى إلى حد فنائه التام(١٦).

بعد العرض السابق لمفهوم الأزمة لدى العلوم الاجتماعية المختلفة - السياسة، علم النفس، الاقتصاد - يمكننا استخلاص ما يلى :

(١) من الملاحظ أن معظم التعريفات التى وردت حول الأزمة قد اتفقت على أن مفهوم الأزمة يشير إلى حالة دينامية وليست حالة ثابتة. فقد أشارت غالبية التعريفات إلى الأزمة باعتبارها " نقطة تحول " من حالة إلى حالة أخرى، أى أنها مرحلة يحدث عندها التغير، ومن ثم يمكن اعتبار الطابع الدينامى هو أحد خصائص الأزمة.

(٢) وتتصل الخاصية الثانية بالطابع البنائى للأزمة. فالأزمة تتصل ببناء الكائن العضوى فى معناها الطبى، وقياسا على ذلك يمكن القول بأن الأزمة تتصل أساسا ببناء المجتمع، أو بأى من أنساقه الفرعية:

الاقتصادى، أو الثقافى، أو السياسى... الخ. ومن ثم لا تعتبر الأزمة تفاعلا اجتماعيا عارضا بقدر ما تشير إلى حالة بنائية بالأساس.

(٣) إذا كانت معظم التعريفات التى قدمتها العلوم الاجتماعية المختلفة حول الأزمة قد اتفقت مع المعنى الأصلى لمفهوم الأزمة وهو المعنى الطبى وباعتبارها تشير إلى " نقطة تحول " وأنها مرحلة يحدث عندها التغير، فإن علم الاقتصاد – وبالتحديد الفكر الاقتصادى الاشتراكى – كان أقرب هذه العلوم جميعا إلى المعنى الأصلى لمفهوم الأزمة. فعلى الرغم من أن الأزمة فى علم السياسة تشير إلى تحول فجائى عن نمط السلوك المعتاد، وهى كذلك أيضا فى علم النفس، إلا أنها لا تؤدى حتما إلى التغيير وحسم الوضع القائم كما يشير إلى ذلك معناها الأصلى وكما يشير إلى ذلك معناها فى علم الاقتصاد.

(٤) تتسم الأزمة بالطابع المستقبلى حيث تنطوى على عنصر الاستمرارية عبر الزمن، فهى تشير إلى ضغط مستمر وتراكم للتناقضات خلال فترة زمنية معينة، ثم يبدأ التعقد وانفجار هذه التناقضات فى فترة أخرى، ومن ثم فبداية الأزمة تتصل بتعقد واحتدام التناقضات.

وإذا كان التناقض يمثل شرطا موضوعيا يلازم حدوث الأزمة، فإن تناقض المصالح أيضا قد تنشأ عنه أزمة، غير أن هناك فرقا بين الأزمة فى هذه الحالة وبين الصراع، فالأزمة هنا تقف عند مجرد حدوث التناقض بين المصالح، أما الصراع فهو محاولة الطرفين الحصول بالقوة على مصالحه من الآخر.

وكما ينبغى التفرقة بين مفهومى الصراع والأزمة، فإن هناك مفاهيم أخرى تتداخل أيضا مع مفهوم الأزمة ويعالجها البعض كمرادف لهذا المفهوم، ولذا ينبغى أيضا التمييز بينها وبين مفهوم الأزمة للتعرف على حدود التداخل بينهما.

خامسا: حدود التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى :

يعتبر مفهوم الأزمة من المصطلحات التى يشاع إستخدامها كثيرا، لذا فهى تحتاج إلى تحديد معناها العلمى بدقة إذا كنا بصدد دراسة موضوع

الأزمات، خاصة وأن الأزمة يعالجها بعض الدارسون كمرادف لمصطلحات أخرى كثيرة تختلف إلى حد كبير عن مفهوم الأزمة،على سبيل المثال، يعالج البعض الأزمة كمرادف للكارثة Catastrophe أو الضغط Stress أحيانا، أو كمرادف للمشكلة Problem، أو الصراع Conflict أو حتى العنف Violence فى أحيان أخرى.

ويمكن طرح نماذج لهذه الاستخدامات فيما يلى :

(أ) الأزمة كمرادف لمصطلح " الكارثة " :

يمكن أن نجد نماذج لدراسة الأزمة كمرادف لمصطلح " الكارثة " فيما قدمه عالم الاجتماع، أنتونى والاس " Anthony Wallace فى إطار نظريته عن التغير الاجتماعي وهى نظرية " الشفاء الاجتماعى من تأثير الأزمة "، حيث قدم تحليلا " للكارثة " التى سببها إعصار ورستر بانجلترا. وذلك التحليل الذى قدمه "أنتونى والاس" يعد نموذجا لدراسة الأزمة كمرادف لمصطلح الكارثة حيث استخدم فى تحليله هذين المصطلحين كمترادفين. ولم يناقش "والاس" جوانب السلوك غير البناءه فى مواقف الأزمة وأكد فقط على جوانب التغير البناءه تحت عنوان " الأعراض المضاده للكارثة " وهى التى اعتبرها مرادفا لمفهوم الأزمة. وقد حاول " والاس" بناء نموذج للسلوك أثناء الكارثه، ونظر إلى الأزمة أو الكارثة باعتبارها تتابعا لحالات توازن النسق، فالنسق الاجتماعى - من وجهة نظره - يبدأ بحالة من الاستقرار ثم يتلقى صدمة نتيجة تأثير الكارثة ولكنه يستفيد توازنه الذى يشبه إلى حد ما حالته الأصلية[١٧].

وتتلخص ملامح أو سمات الكارثة - كما عرض لها والاس - فيمايلى:[١٨]

أ - تشير الكارثة إلى عدد من الحوادث والمواقف المحدده بالنظر إلى الزمان والمكان.

ب - تغير الكارثة من طبيعة النسق الاجتماعى حيث تعمل على إصلاحه وإعادة بنائه، أى تعمل على تأسيس نوع من التوازن الجديد.

جـ - تنقسم الكارثه إلى سلسلة من المراحل الزمنية وفقا لنوع سلوك الأشخاص المتضمنين فيها، وكل مرحلة من مراحل الكارثة تقابلها مرحلة من مراحل توازن النسق :

المرحلة الأولى : وتسبق التحذير بوقوع الكارثة، ويكون النسق فيها فى حالة من التوازن المستقر.

المرحلة الثانية : هى مرحلة التحذير، وتؤدى إلى حدوث تغير محدود فى توازن النسق، وينقسم سلوك الأطراف المتضمنة فى الكارثة إلى نوعين من السلوك: السلوك الذى يتخذ طبيعة التكيف مع تأثير الكارثة، والنوع الذى يتخذ طابع عدم التكيف ويصبح معرضا لخطر الكارثة.

المرحلة الثالثة : هى مرحلة وقوع الكارثة، وهنا يصبح النسق مكونا من مجموعتين من القوى يحدث بينهما تعادل وهما:"أعراض الكارثة"، و " الأعراض المضاده للكارثة ". وخلال هذه المرحلة يظهر شعور جارف للتوحد مع المجتمع أو الجماعة التى أصابها الضرر من الكارثة، وإصلاح واستعادة ما أصابه التلف.

المرحلة الرابعة : فى هذه المرحلة تبدأ العودة إلى الوضع السوى وتعرف بمرحلة التأرجح حيث يعود النسق إلى نوع من "الاستقرار الجديد" حيث لاتتطابق حالة التوازن الجديدة للنسق مع حالة التوازن التى كانت سائدة قبل وقوع الكارثة. فحالة التوازن الجديدة تتميز بحدوث بعض " التغيرات التى لايمكن استرجاعها"،ومثال لذلك:التغيرات التى تحدث فى الهرم السكانى أو تلك التى تحدث فى البناءات التنظيمية والمهنية للمجتمع المحلى.

ومن الواضح أن معالجة " أنتونى والاس " للكارثة يشابه إلى حد كبير معالجة الأزمة فى إطار النظرية الوظيفية. فإذا كانت "الكارثة" عند " والاس" تشير إلى تتابع حالات توازن النسق والتى تبدأ بحالة من التوازن المستقر قبل وقوع الكارثة وتمر بمرحلة وقوع الكارثة التى يصاحبها نوعان من السلوك من قبل الأطراف المتضمنة فى الكارثة : سلوك يتخذ طابع التكيف مع تأثير الكارثة، وسلوك يتخذ طابع عدم التكيف، وتنتهى الكارثة إلى مرحلة أخيرة يستعيد فيها النسق توازنه حيث يعود إلى نوع من " الاستقرار

الجديد "، وإن كانت حالة التوازن الجديدة تتميز بوجـود بعض التغيرات فـى الهرم السكانى أو البناءات التنظيمية والمهنية. إذا كـانت هـذه السـمات تشـكل ملامح الكارثة عند "والاس"، فإنها تشـكل أيضـا ملامـح الأزمـة فـى النظريـة الوظيفية. فالأزمة لدى العلماء الوظيفيين أيضـا تـؤدى إلـى تأسـيس نـوع مـن التوازن الجديد للنسق الاجتماعى حيث تساعد النسق علـى إسـتعادة اسـتقراره وتوازنه مع بعض التغيرات الطفيفة. فاستجابة النسق للأزمة من وجهـة نظـر العلمـاء الوظيفيين تمـاثل إستجابة النسق للكارثـة من وجهـة نظـر "أنتونـى والاس"، فهى استجابة تكيفيـة فـى الحـالتين، حيـث يحـاول النسـق فـى الحالـة الأولى استيعاب توتراتـــه واسـتدماجها عـن طريـق تأسيس مجموعـة مـن البنـاءات أو التنظيمـات التكيفيـة لمواجهـة أزماتـه، وكذلـك يسـتجيب النسـق استجابة تكيفية للكارثة من وجهة نظر "أنتونى والاس" حيث يظهر بعد وقـوع الكارثة شعور جارف للتوحد مع المجتمـع أو الجماعـة التـى أصابهـا الضـرر مـن الكارثـة، ومحاولـة إصـلاح أو إعـادة البنـاء ومحاولـة التكيـف مـع آثـار الكارثة.

وإذا كان " أنتونى والاس " قد اسـتخدم مصطلحـى الأزمـة، والكارثـة كمترادفين* ، فـإن الباحثـة تـرى ضـرورة التميـيز بيـن المصطلحيـن وعـدم استخدامهما بشكل مترادف للأسباب الآتيه :

أ – أن الكارثة ظـاهرة طبيعيـة لايتدخـل البشـر فـى صنعهـا علـى عكـس الأزمـة التـى تكـون نتاجـا بشـريا ومحصلـة التنـاقض بيـن الإرادات البشرية.

ب – الكارثة ليست فى حد ذاتها أزمة، وإنما قد تنجـم الأزمـة عـن حـدوث كارثة طبيعية كالبراكين والزلازل والأعاصير، وذلـك حينمـا يكشـف حدوث الكارثة عن وجود بعض الأزمات التى كانت قائمة بالفعل فـى

* من الأمثلة على استخدام هذين المصطلحين أيضـا كمترادفين، مـا شـاع مـن استخدام تعبير" الأزمة " عند حدوث كارثة الزلزال التى وقعت فى المجتمع المصرى يـوم الثـانى عشر من أكتوبر من عام ١٩٩٢ على الرغم من أن الزلزال يعد كارثـة طبيعيـة تختلـف كل الاختلاف فى طبيعتها وأسبابها وآثارها أو نتائجها وحتـى فـى أسـلوب إدارتهـا عـن الأزمة.

المجتمع قبل وقوع الكارثة، إلا أنها كانت فى حالة كمون ساعد عليها انتشار ظواهر الفساد والانحراف فى هذا المجتمع.

جـ - إن مصطلح " الكارثة " قاصر عن التعبير تماما عن مصطلح الأزمة خاصة من حيث الآثار المترتبة على كلتا الظاهرتين. فمفهوم الكارثة كثيرا ما يرتبط بالحس القومى حيث قد ينجم عنها تنمية الشعور القومى للأفراد، وتوحيد جهودهم من أجل التغلب على ما أفرزته الكارثة من نتائج. وقد يترتب على الكارثة أيضا توحيد القوى البشرية المتنافرة والمتعارضة المصالح والاتجاهات.أما الأزمة-كما يرى البعض-قد تولد شكوكا ضخمة تؤدى إلى فقد عنصر الثقة فى المجتمع الذى تنشأ فيه[١٩].

(٢) الأزمة كمرادف لمصطلح " الضغط " :

من أبرز الدراسات التى عالجت الأزمة كمرادف لمصطلح"الضغط"ذلك البحث الذى قدمه عالم الاجتماع "ألكسندر لايتون" , Alexaunder H.Leightion وقام فيه بتحليل المعنويات اليابانيه وتدهورها قرب نهاية الحرب العالمية الثانية وذلك فى إطار نظرية "الانهيار الاجتماعى فى مواجهة الأزمة على المدى القصير"[٢٠]. ويرى "لايتون" أن هناك أنواعا معينه من الضغط تحدث وتكون موترة للبشر، وأن هذا الضغط حينما يصل الى مستوى معين فإن الأفراد يستجيبون له بأساليب محددة تشكل ردود الفعل على هذا التوتر، وتمثل المتغيرات التابعة، بينما يمثل الضغط بأنواعه المختلفه المتغير المستقل حيث توجد أنواع معينه من الضغط تؤدى إلى ظهور أنماط معينه من الاستجابات. فعلى سبيل المثال : تكون الاستجابه المتمثلة فى اللجوء إلى العنف كنمط من الاستجابات فى مواجهة الأزمة - والتى يشير إليها "لايتون" هنا بمعنى الضغط والاستجابة للضغط - هى استجابة نادرة الحدوث إذا ما قورنت بالاستجابات الأخرى للضغط فى المجتمعات التى تسودها الرقابة البوليسية الصارمة حيث يتم استبعاد هذه الاستجابة من قبل ممثلى الضبط الاجتماعى[٢١]. واذا كان الضغط قد استخدم هنا كمرادف للأزمة فإنه يمكن القول بأن الضغط يتميز بخاصية ذات بعد واحد فقط تجعل من

الصعوبه بمكان استخدامه كمرادف لمفهوم الأزمة حيث ينظر إلى الضغط باعتباره تهديدا للأهداف وهو ما يشكل عنصرا واحدا فقط من عناصر الأزمة[٢٢].

(٣) **الأزمة كمرادف لمفهوم " المشكلة " :**

هناك بعض الاستخدامات القليلة التى اتجهت إلى دراسة المشكلة باعتبارها أزمة وان كان هناك اختلاف واضح بين المصطلحين.

فالأزمة ظاهرة أعمق وأكثر خطورة من المشكلة، فقد تعرض الأزمة استقرار النظام واستمراره للاهتزاز والانهيار، بينما المشكلة أقل خطورة على النظام ويمكن التوصل إلى حلول لها بسهولة، ولكنها حينما تتحول إلى معضلة يصعب حلها وتتعقد سبل معالجتها، هنا تتولد الأزمة ولاتصبح مجرد مشكلة.

وفى هذا الإطار تنطلق بعض الآراء من النظر إلى الأزمة بإعتبارها تمثل "تهديدا لسعادة ورفاهية النسق، وتهديدا لبقائه أو لبقاء أى من أجزائه الفرعية حيث تكون ميكانيزمات حل المشكلات التقليدية غير كافية لحل الأزمة التى تواجه هذه الأجزاء بشكل فعال"[٢٣].

وبرغم إختلاف الباحثة مع هذه النظرة للآزمة كتهديد لسعادة ورفاهية النسق – حيث قد تكون الأزمة على العكس من ذلك وسيلة لتحقيق سعادة النسق ورفاهية أعضائه بما تكشف عنه من تناقضات داخل هذا النسق فتؤدى إلى تغييره – برغم ذلك فإن هذه النظرة تميز بين الأزمة والمشكلة تمييزا يقترب من الصحة إلى حد كبير حيث ترى أن الأزمة هى ظاهرة أكبر وأخطر من المشكلة، وهو ما يؤكده ما سبق ذكره الآن من أن ميكانيزمات حل المشكلات التقليدية تكون غير كافية وغير فعالة فى مواجهة الأزمة.

وبهذا المعنى، قد تكون المشكلة سببا لأزمة، أما الأزمة فعادة ما تمثل إحدى الظواهر المتفجرة عن المشكلة، وتأخذ موقفا حادا شديد الصعوبة والتعقيد غير معروف أو محسوب النتائج. وكل أزمة فى حد ذاتها تمثل مشكلة، ولكن ليس كل مشكلة أزمة، حيث لاتتحول المشكلة بالضرورة إلى أزمة. ويطلق مصطلح الأزمات – كما يؤكد رأى آخر – على المشكلات الحادة التى قد يشعر النظام تجاهها بالانفعال الشديد وبالتهديد لأمنه واستقراره[٢٤].

(٤) الأزمة وظاهرة " العنف " :

قد يخلط البعض بين مفهومى الأزمة والعنف من خلال النظر إلى بعض المواقف الاجتماعية التى يستخدم فيها العنف على أنها مواقف تعبر عن الأزمة، أو على أساس أن استخدام أحد أطراف الموقف للعنف يعتبر من العوامل الدافعة لتخلق موقف الأزمة. فعلى سبيل المثال، قد ينظر البعض إلى الاضطرابات أو المظاهرات التى تفتقد فيها الجماهير السيطرة على سلوكياتها فتلجأ إلى استخدام العنف وإشاعة حالة من الفوضى والتخريب والتدمير، قد ينظر إليها باعتبارها أزمة، ويتم التعامل معها أو دراستها على هذا الأساس.

ويرى بعض من يستخدمون مصطلحى الأزمة والعنف كمترادفين أن العنف هو أزمة ذات طابع عدائى حيث يفرقون بين الأزمات ذات الطابع العدائى والتى تنحصر فى إطار التخريب والعنف والإرهاب الداخلى والمظاهرات العدائية، والاغتيالات السياسية. والأزمات ذات الطابع غير العدائى وتنحصر فى الكوارث الطبيعية، والصناعية والزراعية، والبشرية كالأوبئة[٢٥]. وهنا مرة أخرى نجد الخلط بين الأزمة والكارثة.

وإذا كان العنف فى أحد تعريفاته يمثل : " أحد أبعاد العلاقات الاجتماعية التى يكون فيها الفاعلون أطراف هذه العلاقة – سواء أكانت علاقات علنية أو سرية أو كان الفاعل فردا أو جماعة من الأفراد – متكتلين للحصول على حقوق إنسانية أساسية من آخرين "[٢٦]. فإن ذلك التعريف يشير إلى أول سمة تميز العنف عن الأزمة، وهى أن موقف العنف يتضمن بالضرورة وجود أطراف يدخلون فى علاقة اجتماعية ويتكتلون – كل طرف ضد الآخر – للحصول على حقوق أساسية لهم، بينما الأزمة لاتستلزم بالضرورة وجود أطراف فى موقف الأزمة.

وفضلا عن ذلك، فإن العنف قد يمثل أحد الاستجابات المترتبة على وجود الأزمة وكنتاج لها وليس سببا من أسبابها. فقد يمثل العنف أحد أعراض الأزمة. فالعنف السياسى على سبيل المثال هو عرض لأزمة الشرعية ونتيجة مباشرة لها، كذلك الجرائم التقليدية التى يستخدم فيها العنف هى أيضا نتيجة غير مباشرة لأزمة الشرعية، بل أكثر من ذلك الانحرافات الموقفية والسلوكية عن المعايير الرسمية السائدة فى المجتمع، تلك الانحرافات التى قد تتضمن مجرد مناصرة أو تأييد العنف وأدواته، تكون أيضا أعراضا

واضحة على وجود أزمة الشرعية. فنقص الشرعية قد يأخذ فى البداية شكل الاستياء أو السخط فى المواقف، ثم يبدأ هذا السخط فى التحول إلى أفعال عنيفة(٢٧). أى أن العنف فى النهاية قد يكون جزءا من الأزمة ونتيجة مباشرة أو غير مباشرة لها، وعرضا من أعراضها.

ومما سبق، يمكن استنتاج أنه إذا كانت ظواهر الكارثة، والضغط، والمشكلة أسبابا للأزمة، فإن ظاهرة العنف قد تمثل أحد نتائج الأزمة، ونصل من ذلك إلى أن هذه الظواهر فى جملتها لانستطيع أن نعبر عنها بمصطلح الأزمة وليست مرادفة لهذا المفهوم. أما المفهوم الذى يعد من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم الأزمة فهو مفهوم " الصراع " الذى كثيرا ما يعالج على أنه أزمة. لذا فسوف يتم تناول مفهوم الصراع وعلاقته بالأزمة بشكل أكثر تفصيلا فى الفقرات التالية :

(٥) الأزمة ومفهوم " الصراع " :

يعتبر " الصراع "من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم الأزمة. وقد وجدنا نماذج لدراسة الأزمة كمرادف لمصطلح الصراع فى بعض التعريفات لدى علم السياسة، عند تناول مفهوم الأزمة فى نطاق هذا العلم حيث يعرفون الأزمة باعتبارها إحدى مراحل الصراع، وكأحد مظاهره.

والخلط بين مفهومى الصراع والأزمة نجده قائما أيضا داخل علم الاجتماع حيث يستخدم المصطلحين أحيانا كمترادفين للتعبير عن نفس الظاهره، وخاصة لدى الاتجاه الوظيفى فى علم الاجتماع. بينما نجد تمييزا واضحا بين الظاهرتين لدى الاتجاه الراديكالى : الكلاسيكى والحديث على حد سواء.

فإذا كانت الأزمة عند كارل ماركس – على سبيل المثال – وباعتباره ممثلا للاتجاه الراديكالى الكلاسيكى، تعبر عن تناقضات كامنة فى بناء المجتمع الرأسمالى، فإن الصراع قد أخذ معنى مختلفا عن الأزمة فى النظرية الماركسية. فالصراع عند ماركس يشير إلى حدوث صدام بين طبقات ذات مصالح متعارضة ومتضاده، حيث يحدث الصراع فى بداية الأمر بشكل مستتر على شكل شعور جمعى يستقطب الأفراد فى صورة طبقات اجتماعية متميزة الواحدة عن الأخرى فى أهدافها ومصالحها وطموحاتها(٢٨).

ويتضح من ذلك الوصف لظاهرة الصراع عند ماركس، اختلافها عن الأزمة فيما يلى :

أ – ينفجر الصراع عندما يتحقق الوعى الطبقى لدى الطبقة المستغلة والتى تمثل طرفا أساسيا فى هذا الصراع. فالصراع فى الماركسية يتطلب نمو الوعى الطبقى حيث يؤكد ماركس أن مجرد حدوث الصراع يعتبر دلالة رئيسية على استيضاح كل طبقة لموقفها ومصالحها الفعلية بحيث يقود ذلك إلى حدوث صدام بسبب المصالح المتضادة للطبقات[٢٩]. أى أن الصراع فى الماركسية يشترط لحدوثه تبلور الوعى الطبقى لدى الطبقة التى تقود عملية الصراع. بينما الأزمة قد تنشأ مع استمرار وجود الوعى الزائف حيث تعبر الأزمة عن التناقضات البنائية فى المجتمع الرأسمالى أو تكون نتاجا لهذه التناقضات، وهذه التناقضات تكون قائمة بالطبع قبل تحقق الوعى الطبقى لدى الطبقات المستغلة فى هذا المجتمع، بل إن تفاقم هذه التناقضات هو الذى يساعد على تخلق الوعى الطبقى، أى أن الأزمة قد تكون سببا فى تحقق الوعى، بينما الصراع يشترط بالضرورة قبل حدوثه تبلور هذا الوعى، وفى ذلك أشار ماركس إلى أن الطبقات تدخل فى الصراع ولكنها تعد أيضا نتاجا له بوصفها جماعات واعية[٣٠]، بينما يؤكد ماركس فى إشاره أخرى على أن " مناخ الأزمات يؤدى دورا هاما فى تقوية الوعى الثورى لأنه يوضح بشكل درامى الموقف الطبقى المشترك للبروليتاريا"[٣١].

ويعنى ذلك مرة أخرى أن الأزمة تؤدى إلى أو تساعد على تحقق الوعى، ويؤدى تحقق الوعى بدوره أو يساعد على إنفجار الصراع. ويشير ذلك أيضا ضمنيا إلى أن الصراع قد يكون أحد النتائج المترتبة على تفجر الأزمة.

ب – لايمثل العنف عنصرا أساسيا فى حالة الأزمة، بينما هو عنصر رئيسى فى عملية الصراع. فالطبقة العاملة التى تقود عملية الصراع تستخدم أساليب عنيفة بالضرورة فى صراعها من أجل استعادة حريتها وحقوقها إذ لاتكتفى بتوجيه ضرباتها إلى علاقات الانتاج

البرجوازية، وإنما تتجه إلى وسائل الانتاج فتتلف الآلات، وتحرق البضائع والمصانع[٣٢].

جـ - تختلف مظاهر الأزمة أيضا عن مظاهر الصراع فى الماركسية. فالصراع قد يعبر عنه بالإضرابات والمظاهرات، والتخريب، والتدمير واستخدام العنف، وما إلى ذلك. أما مظاهر الأزمة فقد تتمثل - على سبيل المثال - فى حدوث توسع فى الانتاج يتجاوز قدرة السوق على الاستيعاب مما يؤدى إلى هبوط معدل الربح، وقد تتمثل المظاهر أيضا فى تضاؤل الاستثمارات، وإرتفاع معدل البطالة نتيجة الاستغناء عن قدر كبير من قوة العمل، وانخفاض القدرة الشرائية للمستهلكين، وما إلى ذلك.

وإلى جانب الاختلافات السابقة بين الصراع والأزمة من وجهة النظر الماركسية، فإنه باستعراض وجهات نظر أخرى لعلماء اجتماع آخرين فى ظاهرة الصراع يتضح المزيد من الاختلافات بين المفهومين والتى تحتم ضرورة التمييز بينهما وعدم استخدامهما كمترادفين فى التعبير عن بعض المواقف، مع ملاحظة أن وجهات النظر الأخرى فى ظاهرة الصراع قد تتفق وقد تختلف مع وجهة النظر الماركسية من حيث تعريف الصراع، ومصادره، ومظاهره، وأنواعه.

وباستعراض الآراء المختلفة لعلماء الاجتماع حول ظاهرة الصراع يمكن أن تتضح لنا أوجه الاختلاف بينه وبين الأزمة على النحو التالى:

(أ) من التعريفات المختلفة لظاهرة الصراع يمكن الكشف عن أول السمات التى تميزه عن الأزمة وهى التفاعل الاجتماعى. فالصراع هو أحد أشكال التفاعل الاجتماعى بينما الأزمة لاتتضمن بالضرورة التفاعل بين طرفين أو أكثر.

فقد عرف " لويس كوزر" الصراع بأنه " عملية اجتماعية ضرورية لفهم العلاقات الاجتماعية، ويمثل نضالا وكفاحا حول القيم والمكانات ومصادر القوة "، وقد تأثر كوزر فى هذا التعريف " بجورج زيمل " الذى اعتبر الصراع أيضا عملية اجتماعية من عمليات التفاعل الاجتماعى مثل المنافسة التى تعد نوعا من الصراع غير المباشر.

وفى ذلك يقول زيمل " : نستخدم مصطلح الصراع للإشارة إلى تلك الجهود
المتوازية التى قد يبذلها طرفان متنافسان للحصول على شىء واحد، فالمنافسة هى شكل غير مباشر للصراع "[٣٣]. أما الصراع المباشر فيتضمن أساليب مختلفة تبدأ من التأثير الفكرى، وتوسيع الدعاية، وممارسة الضغوط الاقتصادية، والسياسية، لتنتهى إلى اللجوء إلى العنف والقوة[٣٤].

(ب) يشترط الصراع وجود طرفين أو أكثر يدخلان فى منافسة لتحقيق نفس الهدف، وذلك كما يتضح من تعريف " جورج زيمل " الذى يشير إلى الصراع على أنه جهود يبذلها طرفان متنافسان للحصول على شىء واحد[٣٥]، فالمنافسة هى جزء من عملية الصراع وتمثل البداية الضرورية له، بينما لاتمثل ذلك الجزء الضرورى من الأزمة.

(جـ) تستلزم عملية الصراع بالضرورة وجود أطراف معروفة، وأهداف محددة، بينما لاتتضمن الأزمة ذلك بالضرورة. وفى ذلك يقول "آلان تورين " Alan Touraine إن : " الصراع هو نمط من أنماط السلوك الجمعى، ويفترض مسبقا تحديد واضح للخصوم أو الفاعلين المتنافسين، وتحديد المصادر التى يناضلون أو يساومون من أجل السيطرة عليها. أما إذا شعر المجتمع مثلا بأنه مهدد أو أن بقاءه مهدد" فإنه يمكن القول بأنه قد ظهرت أزمة مجتمعية، ولاينبغى أن تحلل هذه الأزمة كصراع اجتماعى، وذلك لأن أطراف الصراع هنا غير محددين كفئات اجتماعية معينة، وعلى الجانب الآخر لاتكون الأهداف محددة وواضحة، وهنا لانستطيع القول بوجود صراع اجتماعى"[٣٦].

وتوضح هذه الفقرة عناصر عملية الصراع فيما يلى :

* وجود أطراف معروفين ومحددين مسبقا.
* وجود أهداف واضحة ومحددة.
* وجود تنافس بين هذه الأطراف كبداية ضرورية لعملية الصراع.

* تسير عملية الصراع من خلال النضال أو المساومة من أجل تحقيق الأهداف أو السيطرة على المصادر المتصارع عليها.

ويقرر آلان تورين بعد ذلك أنه إن توقفت الأحداث التى يواجهها المجتمع عند مجرد تهديد بقائه واستمراره دون وجود العناصر السابقة فإنها تكون مجرد أزمة مجتمعية ولانستطيع أن نعرفها بأنها صراع اجتماعى لأنها لاتتضمن العناصر الأساسية لعملية الصراع.

(د) الأزمة ليست بالضرورة عملية تبادلية بل قد تأخذ مسارا واحدا، وذلك بعكس الصراع الذى يعرفه " جورج زيمل " بأنه : "عملية تبادلية بين الأطراف المتنازعة ولايأخذ مسارا واحدا، بل مسارين : تأثير وتأثر، أخذ وعطاء، دفع وجذب، خسارة وربح لكل طرف. ولايأخذ اتجاه القوة فقط أو الضعف فقط، فكما أن له أهمية فى انهزام أحد الطرفين المتصارعين، فهو يعمل أيضا على تكاتف أعضاء الطرف الآخر، فالصراع بان وليس مخربا "[٣٧].

(هـ) تتوقف حدة الأزمة على مدى احتدام التناقضات حيث تزداد حدة الأزمة كلما زاد تفاقم هذه التناقضات، وزادت عمقا، وذلك من وجهة النظر الراديكالية. وكذلك تزداد حدة الأزمة من وجهة النظر الوظيفية كلما زادت درجة الاختلال فى التوازن الاجتماعى وزادت حدة التباين الوظيفى* . وتختلف الأزمة فى هذه الخاصية أيضا عن الصراع حيث يتفق الكثيرون على أن شدة الصراع إنما تتوقف على درجة التضامن الداخلى بين أعضاء الجماعة طرف الصراع. فيرى "ابن خلدون" - على سبيل المثال - أن التضامن الداخلى بين أعضاء القبيلة الواحدة يزيد من صراعاتها مع القبائل الأخرى. كذلك يذهب "جورج زيمل" إلى أن شدة الصراع تتوقف على درجة تضامن وتماسك أعضاء الجماعات أطراف الصراع، فكلما كانت درجة

---

* سيتم تناول ذلك تفصيلا عند عرض مفهوم الأزمة لدى الاتجاهات النظرية المختلفة فى علم الاجتماع فى فصل تال.

تضامنهم قوية ودرجة انسجامهم عالية زادت شدة صراعهم مع الأطراف الأخرى[٣٨]. أما الآزمة - فعلى العكس من ذلك - تزداد حدة كلما زادت درجة التفكك والتباين البنائى (داخل الجماعة الواحدة).

وأخيرا، فإنه إذا كانت الظواهر السابقة تختلف عن ظاهرة الأزمة فى طبيعتها، وأسبابها، ومظاهرها الأساسية، وأيضا فى الآثار المترتبة عليها، فإنه يبقى أمامنا تساؤل أساسى ألا وهو : هل تتجاوز هذه الظواهر - كالكارثة، والضغط، والمشكلة، والعنف، والصراع - ظاهرة الأزمة وبالتالى تعد الأزمة جزءا منها، أم أن الأزمة هى التى تتجاوز هذه الظواهر التى تصبح بدورها مجرد جزء أو مرحلة من مراحل الأزمة ؟؟

يمكن من العرض السابق أن نخلص إلى الإجابة عن هذا التساؤل كمايلى :

١ - أنه برغم الاختلافات التى تمت الإشارة إليها بين مفهومى الأزمة والكارثة، إلا أن الكوارث الطبيعية - وكما سبقت الإشارة أيضا - قد تؤدى إلى حدوث أزمات، ويعنى ذلك أن الأزمة قد يسبق تفجرها حدوث كارثة طبيعية تمهد لها. ومن ثم فإن مفهوم الأزمة يتجاوز مفهوم الكارثة لأن الأخيرة قد تمثل إحدى مراحل الأزمة وخاصة المرحلة الأولى التى تسبق وقوع الأزمة.

٢ - يعد مفهوم الأزمة أيضا مفهوما أشمل وأكثر اتساعا من مفهوم " الضغط" لأن الضغط - كما اتضح من العرض السابق - يشكل عنصرا واحدا من عناصر الأزمة وهو " تهديد الأهداف " وهى الخاصية الوحيدة التى يتسم بها مفهوم الضغط.

٣ - قد تمثل " المشكلة " المرحلة الأولى من مراحل الأزمة. فقد خلص العرض السابق إلى أن كل أزمة فى حد ذاتها تمثل مشكلة، ولكن ليست كل مشكلة أزمة، فالمشكلة لاتتحول بالضرورة إلى المرحلة التالية وهى مرحلة الأزمة، بينما الأزمة قد تكون قد بدأت بمشكلة حادة وخطيرة يصعب حلها وتتعقد سبل معالجتها وهنا تتحول إلى أزمة حينما تتجاوز حدود المشكلة.

٤ - لقد اتضح من المقارنة بين مفهومى العنف والأزمة أن العنف قد يمثل أحد أعراض الأزمة مثل العنف السياسى الذى يشكل عرض من أعراض أزمة الشرعية ونتيجة مباشرة لها. ومن ثم فإن العنف هو جزء من الأزمة يكون متضمنا فى مراحلها النهائية.

٥ - مفهوم الصراع من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم الأزمة،حيث ينطوى على بعض السمات المشابهة لسمات الأزمة مثل تهديد الأهداف حيث تؤكد معظم الدراسات حول الأزمة أن من أحد سماتها " تهديد الأهداف "[٣٩]، وهى نفس الخاصية التى تنطوى عليها ظاهرة الصراع حيث يعتبر الصراع تعارضا بين أطراف معنية بالنظر إلى أهداف محددة يمثل الصراع تهديدا لها[٤٠]. كذلك يشترك الصراع مع الأزمة فى أن الظاهرتين تؤديان بالضرورة إلى التغير الاجتماعى، فكما أن الأزمة - وكما سبقت الإشارة إلى ذلك - تمثل نقطة تحول، أى نقطة يحدث عندها التغير الاجتماعى، فإن الصراع أيضا يؤدى إلى التغير الاجتماعى كما يتفق على ذلك الكثير من علماء الاجتماع[٤١]. ولكن برغم هذه السمات المشتركة بين الصراع والأزمة، إلا أنه يمكن القول بأن الصراع يمثل المرحلة الأخيرة من مراحل الأزمة حيث يمثل أحد النتائج المترتبة على حدوث الأزمة، بينما لاتشكل الأزمة مرحلة من مراحل الصراع كما يراها البعض.

ويمكن أن نخلص من كل ما سبق إلى أن الأزمة هى ظاهرة تتجاوز فى طبيعتها بعض الظواهر الأخرى التى يعبر عنها بمفاهيم قد تتداخل مع مفهوم الأزمة مثل مفهوم الكارثة، والضغط، والمشكلة، والعنف، والصراع، وذلك لأن كلا من هذه الظواهر قد تشكل مرحلة من مراحل الأزمة سواءا أكانت فيما قبل وقوع الأزمة مثل " الكارثة " و " المشكلة "، أو فى مراحل ما بعد الأزمة مثل العنف الذى قد يشكل عرضا من أعراض الأزمة ونتيجة مباشرة لها، والصراع الذى قد يكون أيضا أحد النتائج المترتبة على تفجر الأزمة.

هوامش الفصل الأول

(١) جوناثان م. روبرتس : صنع القرار خلال الأزمات الدولية، ترجمات مختاره، مركز الدراسات الاستراتيجية القوات المسلحة، ص ص ١٥ – ١٦.
وأيضا :

Internatioinal Encyclopedia of the social sciences, Vol. 3, 1972, p.510

(2) Jurgen Habermas:" What Does A Crisis Mean Today? " social Research, Vol. 40, 1 - 4, 1973, p. 643.

(3) Ibid, p. 643

(٤) ألكسندر وفيتش كريدر : " أزمة الحركة الشيوعية، منابعها وسبل الخروج منها"، ترجمة : د. إيمان يحيى،الفكر العربي،ع (٦٨)، السنة (١٣)، إبريل، يونيو١٩٩٢، ص ص ٨٠ – ٨١.

(٥) عباس رشدى العمارى : إدارة الأزمات الدولية، رسالة دكتوراه مقدمة إلى أكاديمية ناصر العسكرية العليا،كلية الدفاع الوطني،سبتمبر،١٩٩٠، ص ١٠، ٢١.

(٦) د. محسن أحمد الخضيرى : إدارة الأزمات، القاهرة، مكتبة مدبولى، ص٩١.

(٧) د. السيد عليوه : إدارة الصراعات الدولية، القاهره، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧، ص ٤٠٦، ٤٠٧.

(٨) عباس رشدى العمارى، مرجع سابق، ص ١٢.

(9) International Encyclopedia of The Social Sciences,op. cit, p.511.

(10) Ibid, p. 513.

(11) James O`connor:"Accumulation Crisis,The Problem And its Setting":Contemporary crises,Vol.5,No. 2, April, 1981, p. 109.

(12) Ibid, p. 109.

(13) M.C.P.M. Von schendelen: " Crisis of the dutch welfare state", Contemporary Crises, Vol. 7, No.2, April, 1983, p. 211.

(١٤) معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة: د. ابراهيم مدكور، إعداد نخبة من الأساتذة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٧٥، ص ٢٨.

(١٥) يرى البعض أنه تنقضى بين الأزمة والأخرى فترة تمتد من ثمانى سنوات إلى اثنتى عشرة سنة.
أنظر : معجم العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ٢٨.

(١٦) ف. تريبيلكوف : الأزمة العامة للرأسمالية، ترجمة : دار التقدم، موسكو، مكتبة المعارف السياسية، ع (٤)، ١٩٨٣، ص ص ١٩-٢٠.

(١٧) د.محمد الجوهرى وآخرون : التغير الاجتماعى، قطر، دار قطربن الفجاءة، ط/٢، ١٩٨٦، ص٢٦٦.

(١٨) المرجع السابق، ص ص ٢٥٩-٢٦٤.

(١٩) د. محسن أحمد الخضيرى، إدارة الأزمات، مرجع سابق، ص ص ٨٥-٨٧.

(٢٠) د. محمد الجوهرى وآخرون : التغير الاجتماعى، مرجع سابق، ص ٢١٠.

(٢١) المرجع السابق، ص ٢٥٣، ٢٥٥.

(22) International Encyclopedia of The Social Sciences, op. cit, p.512

(23) Jean Lipman- Blumen :"Role De - Differentiation As a System Response To Crisis" Sociological Inquiry, Vol. 43,1-4, 1973, p.105.

(٢٤) د. محسن أحمد الخضيرى، إدارة الأزمات، مرجع سابق، ص٩٠

(٢٥) أنظر: د.سعيد عبد الخالق، إدارة الأزمات بين النظرية والتطبيق، رسالة مقدمة إلى كلية الدفاع الوطنى، ١٩٨٨، الفصل الثانى.

ويعرض الباحث فى هذا النطاق لأحداث الأمن المركزى باعتبارها أزمة، واستنادا إلى أعمال العنف والتخريب التى قام بها المتظاهرون القائمون بهذه الأحداث. كذلك يعرض لكارثة السيول التى اجتاحت جنوب سيناء فى أكتوبر ١٩٨٧- والتى تعتبر كارثة طبيعية- باعتبارها أزمة أيضا.

(26) Walda Katz Fishman: " Right- Wing Reaction And Violence" A Response To Capitalism`s Crises" Social Research, Vol.45,1980 p.158.

(27) David O.Friedrichs: "Violence And Politics of Crime" , Social Research, Vol. 40,1980,p.150.

(٢٨) د. معن خليل عمر : نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، دراسة تحليلية ونقدية، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط/١-١٩٨٢، ص١٦.

(٢٩) د. عبد الباسط عبد المعطى، د. عادل الهوارى: فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،١٩٨٦، ص٦٩.

(٣٠) بوتو مور، علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، ترجمة وتعليق: د. محمدالجوهرى وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط/١،١٩٨١، ص٢٢٦.

(٣١) د. محمد الجوهرى وآخرون : التغير الاجتماعى، مرجع سابق، ص٥٩.

(٣٢) د. علـى ليلـة: النظريـة الاجتماعيـة المعـاصره، دار المعـارف، القاهرة،ط/٣،١٩٩١، ص ١٨٣.

(٣٣) د. أحمد زايد: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، القاهرة، دار المعارف، ط/١، ١٩٨١، ص١٧٠.
وانظر أيضا" بوتومور، علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، مرجع سابق، ص٢١٦.

(٣٤) بوتومور، علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، مرجع سابق، ص٢١٧.

(٣٥) د. عبد الباسط عبد المعطى، د. عادل الهوارى: فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص ١١٦.

(36) Alan Touraine:"An Introduction To The Study of Social Movements", Social Research, Vol.52,1985,pp.750-751.

(٣٧) د.معن خليل عمر : نقد الفكر الاجتماعى المعاصر، مرجع سابق، ص٢٥

(٣٨) د.معن خليل عمر، نقد الفكر الاجتماعى المعاصر،مرجع سابق، ص ص ١٢-١٤، ص٢٤.

(39) International Encyclopedia of The Social Sciences, op.cit, p.511.

(40) Ibid, p.513.

(٤١) د.معن خليل عمر: نقد الفكر الاجتماعى المعاصر، مرجع سابق، ص٢٧

الفصل الثانى

الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع
ومفهوم الأزمة

الفصل الثانى

الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة

ويحتوى هذا الفصل على العناصر التالية :

أولا : الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة : عرض مقارن:

(١) الأزمة بين منظورى التناقض والتوازن.
(٢) مستويات وأنماط الأزمة.
(٣) المصدر الأساسى للأزمة : النظام فى مقابل الفرد.
(٤) الأزمة وظاهرة الصراع الاجتماعى.
(٥) الأزمة والتطور الاجتماعى.
(٦) مواجهة الأزمة بين الثورة والضبط الاجتماعى.

ثانيا: تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسيولوجية للأزمة.

ثالثا: نحو تحديد مفهوم الأزمة.

وسوف يتم تناول كل عنصر من العناصر السابقة على النحو التالى:

مقدمة :

يختلف معنى مفهوم الأزمة فى نطاق علم الاجتماع باختلاف الاتجاهات النظرية داخل هذا العلم نظرا لتباين رؤيتها لطبيعة الواقع الاجتماعى ككل ما بين رؤية محافظة ترى الجانب الايجابى المتوازن والمستقر دائما من هذا الواقع، ورؤية راديكالية ترى الجانب السلبى فى الواقع وتسعى إلى محاولة تغييره وتجاوزه إلى حالة أكثر مثالية وأكثر تقدما.

غير أنه يمكن القول بشكل عام بأن علم الاجتماع يمتلك مداخل نظرية أكثر قدرة من العلوم الاجتماعية الأخرى فى تحليل الأزمة، وربما يرجع ذلك إلى أنه كعلم قد نشأ خلال الربع الأول من القرن التاسع عشر فى أوربا كرد فعل لأزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية عاشها المجتمع الأوربى خلال هذه الفترة، فكان من الطبيعى أن تكون له تصوراته الخاصة حول هذه الأزمات من حيث تشخيص ملامحها الأساسية، وعواملها، ومظاهرها، وأساليب التعامل معها، وكذلك كان له منظوره الخاص لمعنى الأزمة ومفهومها ودلالتها.

فظهور الأزمات إذن كان من العوامل الأساسية التى مهدت لنشأة علم الاجتماع حتى أنه وصف فى كثير من الأحيان بأنه "علم الأزمة الاجتماعية"[1].

ويمكن بشكل عام، تصنيف الاتجاهات النظرية داخل علم الاجتماع وفقا لطبيعة نظرتها للأزمة إلى تيارين رئيسيين : التيار الراديكالي ويضم اتجاهين فرعيين هما : المادية التاريخية وتمثل التيار الراديكالى الكلاسيكى، والاتجاهات النقدية الحديثة وتمثل التيار الراديكالى الحديث. أما التيار الرئيسى الثانى فهو التيار المحافظ ويشتمل أيضا على اتجاهين فرعيين هما: البنائية الوظيفية كما يمثلها إميل دوركايم، وتالكوت بارسونز، وروبرت ميرتون. أما الاتجاه الفرعى الثانى فيتضمن رؤية وظيفية محدثة فى دراسة الأزمة ويمثلها "مارك جولد".

ومن خلال هذا الفصل ستحاول الباحثة تقديم عرض مقارن بين الاتجاهات النظرية المختلفة حول أهم القضايا المرتبطة بمفهوم الأزمة والتى تناولتها تلك الاتجاهات واختلفت بشأنها.. وذلك من أجل تحديد موقف الدراسة من هذه الاتجاهات فى محاولة للتوصل إلى التعريف الملائم للأزمة والذى سوف تأخذ به هذه الدراسة.

أولا : الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة : عرض مقارن

يمكن القول بأن الاختلاف الجوهرى فى النظر إلى مفهوم الأزمة قد جاء بين التيار الراديكالى فى علم الاجتماع بشكل عام وبين التيار المحافظ داخل هذا العلم، بينما جاءت الاختلافات داخل كل من التيارين على حدة، اختلافات ثانوية ومحدودة إلى حد كبير.. وذلك كما سيتضح فى الفقرات التالية عند المقارنة بين المادية التاريخية والاتجاهات النقدية الحديثة باعتبار أنهما يشكلان التيار الراديكالى. وأيضا عند المقارنة بين البنائية الوظيفية كما يمثلها دوركايم وبارسونز وميرتون، والوظيفية المحدثة كما تمثلها آراء مارك جولد، باعتبارهما يمثلان التيار المحافظ. بينما تظهر الاختلافات الجوهرية عند المقارنة بين التيارين الرئيسين من حيث النظر إلى طبيعة الأزمة، وتعريفها، وأسبابها، أو مصادرها الأساسية ثم الحلول المطروحة لمواجهتها، وذلك كما سيتضح عند تناول مجموعة القضايا الرئيسية التالية :

(١) الأزمة بين منظورى التناقض والتوازن :

تتفق المادية التاريخية مع الاتجاهات النقدية الحديثة فى النظر إلى الأزمة من منظور التناقض. فالأزمة من وجهة النظر الماركسية تعد تجسيدا لانفجار التناقضات الداخلية للنظام الرأسمالى. كذلك تتشكل ملامح الأزمة من وجهة نظر أصحاب الاتجاهات النقدية الحديثة من خلال ما يفرزه المجتمع التكنولوجى المعاصر من تناقضات داخلية تضعه على حافة أزمة.

لقد قدم الاتجاه المادى التاريخى رؤيته للأزمة من خلال تحليل أزمة النظام الرأسمالى حيث تتسم المادية التاريخية - كغيرها من الانساق النظرية الكبرى- بأنها قدمت تحليلا للأزمة على المستوى الشامل Macro Level

حيث تناولت الأزمة على مستوى النسق ككل - وفى ذلك يقول " هابيرماس" Habermas: "إن ماركس هو أول من طور مفهوما اجتماعيا عن أزمة النسق"(٢).

ويشرح " تريبيلكوف " تشخيص ماركس لملامح الأزمة البنائيه وذلك بتركيزه على تناقضات المجتمع الرأسمالى التى يصل تفاقمها إلى أقصى حد لها خلال عصر الامبريالية وهى المرحلة الاحتكارية التى تمثل آخر مرحلة من مراحل التطور الرأسمالى أو كما وصفها لينين: " أعلى مراحل الرأسمالية"، وتفاقم التناقضات هو الذى يقرر الحتمية التاريخية لانهيار النظام الرأسمالى وانتصار الثورة الاشتراكية. وقد نشأت بالفعل مقدمات الأزمة العامة للرأسمالية والمتمثلة فى تناقضاتها الداخلية التى أخذت تتراكم وتتفاقم حتى وصلت إلى مرحلة الأزمة العامة التى تعتبر نتيجة حتمية لتفاقم جميع تناقضات الرأسمالية فى المرحلة الامبريالية من تطورها. وقد وضع لينين أسس نظرية الأزمة العامة للرأسمالية على أساس هذا التعريف، فالأزمة العامة للرأسمالية هى إذن وليدة التناقضات الداخلية للرأسمالية، والتى تبلغ أقصى درجة من التفاقم فى المرحلة الامبريالية من تطورها(٣).

وإذا كانت المادية التاريخية قد قدمت رؤيتها حول الأزمة من خلال التركيز على أزمة المجتمعات الرأسمالية، فإن المجتمعات الاشتراكية لم تسلم أيضا من الأزمة حيث بدأت تشهد فترات من عدم الاستقرار والركود الاقتصادى فضلا عن تناقضاتها الداخلية. وقد دفعت أزمة المجتمعات الاشتراكية العديد من الماركسيين النقديين إلى محاولة تطبيق مقولات ماركس على مجتمعات ما بعد الرأسمالية، حيث كان ظهور الاتجاهات النقدية الحديثة فى علم الاجتماع بمثابة رد الفعل لأزمة المجتمع الصناعى الحديث الرأسمالى والاشتراكى.

وقد توجه الفكر النقدى الحديث إلى السعى نحو تشخيص الملامح الأساسية لأزمة المجتمع الصناعى أو المجتمع التكنولوجى المعاصر كما يطلق عليه أصحاب هذا الفكر. وتتشكل ملامح الأزمة فى الفكر النقدى الحديث من مجموعة من التناقضات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية التى بدأت تشهدها المجتمعات التكنولوجية المعاصرة، تلك

المجتمعات التى أصبحت لاتهتم إلا بالتقدم العلمى التكنولوجى على حساب احتياجات الفرد الانسانية حيث
تزداد الحالة الانسانية للفرد سوءا مع زيادة الوفرة الإنتاجية وتوسع الصناعة وارتفاع معدلات الأرباح، ولاتختلف فى ذلك المجتمعات الاشتراكية عن المجتمعات الرأسمالية(٤).

فقد أكد " جون ركس " - أحد ممثلى النظرية النقدية فى انجلترا - على أن العالم المتقدم، الرأسمالى والاشتراكى على السواء - قد أفرز من التناقضات الداخلية ما وضعه على حافة أزمة تتجلى أهم مظاهرها فى التفكك الأخلاقى الذى يعانى منه المجتمع المتقدم(٥).

ويعبر عالم آخر من العلماء النقديين، وهو " هيربرت ماركيوز"، عن أحد أشكال هذه التناقضات وهى التناقضات الطبقية حيث يذهب إلى أنه على الرغم من شعارات المساواه الطبقية التى تروج لها الطبقة الحاكمة فى المجتمع التكنولوجى المعاصر، إلا أن هذا المجتمع يعانى تناقضات طبقية حاده ما بين طبقات مستغله وأخرى مستغله على الرغم من محاولة النظام تمويه انقسامه الطبقى بشكل ظاهرى وزائف من المساواة الطبقية(٦).

كذلك يذهب " نورمان بيرنبوم " Norman Birnbum إلى أن التناقض الطبقى الحاد يمثل أحد جوانب أو أشكال أزمة المجتمع الرأسمالى، وهو التناقض الذى لاتخلو منه المجتمعات الاشتراكية أيضا والتى شهدت تناقضا طبقيا حادا بين الكوادر الحزبية والبيروقراطية المتضخمة من ناحية، وطبقة البروليتاريا من ناحية أخرى(٧).

وتتجسد الأزمة داخل المجتمع التكنولوجى المعاصر أيضا من خلال شكل آخر من التناقضات وهى التناقضات السياسية التى تتفاقم مفجرة أزمة سياسية. وفى هذا الإطار يذهب " هيربرت ماركيوز" إلى أن المجتمع التكنولوجى المعاصر يعانى تناقضا بين الشعارات السياسية التى يرددها النظام عن الديمقراطية وبين حقيقة ما يوجد عليه الواقع السياسى فى المجتمع. فبرغم وجود بعض مظاهر الديمقراطية كالتعدد الحزبى، إلا أن هذا التعدد فى مضمونه لايعبر عن نظام ديمقراطى حقيقى، وذلك لأنه برغم وجود أكثر من حزب سياسى واحد إلا أن هناك اتفاقا بين هذه الأحزاب -

مهما كان اختلافها حول البرامج والأهداف - على مقاومة أى ميل للتغيير الجذرى فى المجتمع[٨].

ويعبر س. رايت ميلز أيضا عن ملامح الأزمة فى المجال السياسى والناجمة عن ذلك التناقض بين الشعارات السياسية التى يروج لها نسق القوة فى المجتمع التكنولوجى المعاصر والتى تدعو الفرد إلى التعبير الحر عن آرائه من خلال أجهزة الإعلام، وبين الواقع السياسى الذى يعوق الممارسة السياسية الفعلية، فضلا عن استخدام أساليب غير مباشرة للقهر السياسى[٩].

وتمتد تناقضات المجتمع التكنولوجى المعاصر لتشمل المجالين الثقافى والاقتصادى أيضا حيث تتفاقم هذه التناقضات: الاقتصادية، والثقافية والسياسية، والطبقية حتى تتفجر مجسدة لأزمة المجتمع التكنولوجى المعاصر.

يتضح مما سبق، أن أزمة المجتمع التكنولوجى - كما يراها علماء الاتجاهات النقدية الحديثة - لم تعد وليدة تناقضات اقتصادية فقط، وإنما هى وليدة تناقضات سياسية وثقافية فى المحل الأول. وفى هذا النطاق يأتى الاختلاف بين المادية التاريخية، وعلماء الفكر النقدى. وإن كان اختلاف مرجعه التغيرات التى استجدت على الواقع المعاصر للمجتمع الصناعى حيث برزت أهمية التناقضات السياسية والثقافية فيه على تناقضاته الاقتصادية. ومن ثم لم تعد الأزمة ذات طابع اقتصادى بالدرجة الأولى - كما وصفها ماركس- وإنما أصبحت أزمة سياسية وثقافية قبل أن تكون أزمة اقتصادية.

فبرغم اتفاق العلماء النقديين مع ماركس حول وجود التناقضات الاقتصادية إلا أن التطورات التى طرأت على المجتمع الرأسمالى المعاصر- كما يرى هؤلاء العلماء - قد حولت أزمة الرأسمالية من أزمة اقتصادية إلى أزمة ذات طابع سياسى وثقافى لأن التناقضات السائدة فيه - كما تشير إحدى الدراسات -لم تعد تناقضات اقتصادية بقدر ما هى تناقضات اجتماعية: سياسية وثقافية[١٠].

وإذا كانت الأزمة لدى أصحاب التيار الراديكالى فى علم الاجتماع بشكل عام، تشكل نتيجة حتمية لتفاقم التناقضات الداخلية فى النظام الاجتماعى حيث يرى المفكرون الراديكاليون الأزمة من منظور التناقض.. فإن التيار المحافظ يضع الأزمة فى إطار الظواهر التى تحدث داخل النسق الاجتماعى

كمثيرات لتحقيق التكيف للنسق واستعادته لتوازنه. ومن هذا المنطلق تأتى النظرة الوظيفية للأزمة من منظور التوازن.

ويرى د."محمد عارف" أن التوازن من وجهة نظر البنائيين الوظيفيين هو الحالة الطبيعية والدائمة للنسق الاجتماعى حيث تسلم النظرية الوظيفية بأن المجتمع يمثل نسقا مؤلفا من عناصر أو أجزاء يسود بينها مجموعة تبادلات أساسية لإشباع حاجاتها حيث تؤدى كل منها وظيفة معينة تتكامل مع وظائف الأجزاء الأخرى من أجل تحقيق حاجات النسق والحفاظ عليه فى حالة توازن دائم، أى تمتلك المجتمعات الإنسانية فى داخلها كل عناصر التوازن والاستمرار الذاتى[١١].

ويفسر " تالكوت بارسونز" السبب فى وجود حالة التوازن داخل المجتمع من خلال وصفه لعملية التداخل بين ثلاثة أنساق رئيسية يتكون منها أى مجتمع إنسانى وهى : النسق الاجتماعى، والنسق الثقافى، ونسق الشخصية. فالنسق الاجتماعى يتضمن مجموعة من القيم الثقافية والمعايير الاجتماعية التى يتم استدخالها إلى نسق الشخصية عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، وبذلك تصبح هذه المعايير مشتركة بين جميع أفراد النسق الاجتماعى مما يجعلها بمثابة الدافع الشخصى للفرد لأن يخضع فى افعاله لتوقعات الآخرين والنظام القائم، وخاصة وأن تلك المعايير المشتركة تحقق للفرد حاجاته الشخصية والاجتماعية والنفسية، مما يساعد فى النهاية على تحقيق حالة من التكامل بين أجزاء النسق الاجتماعى، ومن ثم تحقيق حالة دائمة من التوازن[١٢].

ومن هذا المنطلق يأتى تفسير علماء النظرية الوظيفية لأى اهتزاز يصيب استقرار النسق الاجتماعى أو أى اختلال يحدث فى توازن النسق باعتباره حالة استثنائية وعارضة ومؤقتة.. يؤكد ذلك ما يذكره "بارسونز" من أن اختلال توازن النسق الاجتماعى يجب النظر إليه كمثير لتحقيق استجابة التكيف من قبل النسق حيث يستعيد النسق توازنه ويعود إلى حالته الأصلية أو التى تعدلت بدرجة طفيفة، ويرجع الفضل فى ذلك إلى النسق القيمى المشترك بين أعضاء المجتمع والذى يحظى بموافقة كل - أو معظم - الأفراد [١٣].

ومن هنا يبدأ التناول الوظيفى لظاهرة الأزمة فى إطار دراسة الظواهر التى تهدد توازن واستقرار النسق الاجتماعى. فالأزمة – من وجهة النظر الوظيفية – تمثل إحدى الحالات العارضة والمؤقتة من حالات اختلال التوازن.

فالأزمة كما يراها " إميل دوركايم : تحدث فى صورة تغير مفاجىء أو غير منتظم يطرأ على النظام الاجتماعى أو أى من أنساقه الفرعية، ويتجسد ذلك التغير المفاجىء – أو الأزمة – فى " اختلال التوازن " داخل المجتمع ككل أو أى من قطاعاته. ويعبر دوركايم عن ذلك بتعريفه للأزمة بأن :

" الأزمة هى ظاهرة مرضية تنشأ عن أن التوازن الوظيفى فى المجتمع قد أصابه خلل، أو عن أن التوازن داخل أى مجال من مجالات المجتمع المختلفة قد أصابه خلل أيضا "[١٤].

كذلك يربط " بارسونز " اختلال توازن النسق الاجتماعى – وحدوث الأزمة – بعدم وجود نسق معيارى ثابت ومستقر يلتزم به أفراد المجتمع. فاختلال التوازن عند بارسونز، والذى قد يتعرض له البناء الاجتماعى، يبدأ عندما يحدث إخلال بأى من شروط استقرار النسق الاجتماعى وهى الشروط المتمثلة فى : استقرار وثبات نسق المعايير والقيم، ثم وجود حد أدنى من الوحدات الفاعلة التى تؤدى دورها وفقا لهذا النسق المعيارى، ثم الصياغة النظامية للنسق المعيارى، ويحدث اختلال توازن النسق عند الإخلال بأى من هذه الشروط حيث يؤكد " بارسونز " أن اختلال التوازن يهز استقرار النسق الاجتماعى، ويبدأ عنده الانحراف عن المعايير والثقافة السائدة فى النسق[١٥].

أما " روبرت ميرتون " فقد بدا مختلفا إلى حد ما عن غيره من الوظيفين حينما تحدث عن وجود تناقضات بنائية، وعن أن هذه التناقضات هى مصدر الانحراف الاجتماعى أى انحراف الأفراد عن المعايير السائدة داخل النسق الاجتماعى وليس العكس مثلما ذهب " بارسونز " حينما أكد على أن اختلال توازن النسق الاجتماعى هو نتاج للانحراف الاجتماعى. فضلا عن أن أحدا من الوظيفيين لم يتحدث عن وجود تناقضات بنائية داخل النسق وإنما تحدثوا عن اختلال توازن النسق.

وفى هذا السياق، يرى " ميرتون " أن البناء الاجتماعى قد يواجه تناقضا بين النسق الاجتماعى والنسق الثقافى حينما تعوق التناقضات الطبقية الحادة التى يحويها النسق الاجتماعى نسبه كبيرة من الأفراد عن تحقيق الأهداف التى تفرضها ثقافة المجتمع حيث يحد البناء الطبقى السائد من الفرص المتاحة أمام الأفراد(١٦)، ومن ثم يحدث التناقض بين النسق الاجتماعى والنسق الثقافى. أما الشكل الثانى من التناقضات الذى يواجه البناء الاجتماعى فيتمثل فى ذلك التناقض الذى يحدث بين عناصر النسق الثقافى ذاته، وذلك حينما تؤكد ثقافة المجتمع على أهداف معينة ينبغى على الأفراد تحقيقها والوصول إليها دون تأكيد مماثل على وسائل تحقيق هذه الأهداف مما يجعل الفرد مستوعبا للهدف دون استيعاب مماثل للمعايير التنظيمية التى تحكم وسائل تحقيق هذا الهدف(١٧).

ويؤكد " إميل دوركايم " رؤيته للأزمة – متفقا فى ذلك مع بارسونز– من خلال استعراضه لملامح الأزمة فى مجتمع التضامن العضوى أو المجتمع الصناعى الحديث. فأزمة المجتمع الصناعى – فى رأى دور كايم – هى أزمة أخلاقية بالدرجة الأولى، ومرجعها عامل أخلاقى يتمثل فى انعدام الإجماع القيمى بين أفراد المجتمع، ذلك الإجماع الذى تميز به مجتمع التضامن الآلى(١٨). فقد اتسم مجتمع التضامن الآلى بخصائص تمكنه من المحافظة على استقراره فى وجه الأزمات ؛ وهى الخصائص المتمثلة فى وحدة المشاعر والعقائد والتقاليد بين أفراده، والتى تكفل تحقيق التضامن الاجتماعى فى هذا النمط من المجتمعات حتى أن الفرد فيها يكون متوحدا مع المعايير السائدة،ومن ثم متوحدا مع مجتمعه(١٩) بينما يؤدى افتقاد هذا التوحد وعدم استيعاب الفرد لمعايير مجتمعه – وذلك فى مجتمعات التضامن العضوى – إلى اهتزاز التضامن الاجتماعى بين أفراد المجتمع، ومن ثم يختل توازنه، وتحدث الأزمة.

(٢) مستويات وأنماط الأزمة :

تشير الأزمة لدى الاتجاه الوظيفى إلى حالة معينة للعلاقة بين عدد من المتغيرات، حيث تفترض الوظيفية حالتين فيما يتعلق بالعلاقة بين هذه المتغيرات: حالة اللا أزمة، وحالة الأزمة. أما المتغيرات التى تشير إليها

الوظيفية فتتمثل فى الأجـزاء أو الأنسـاق الفرعيـة للنسـق الاجتمـاعى. وحالـة اللاأزمة التى تفترضها الوظيفيـة هـى حالـة التـوازن والتكـامل الوظيفـى بيـن أجزاء النسق Functional Interdependence بينما حالة الأزمـة هـى الحالـة التـى يختـل فيهـا هـذا التـوازن وتصبـح أجزاء النسـق معوقـة بالنسـبه لبعضها البعض Dysfunctional.

ويعنى ذلك أن النظرية الوظيفية تؤكد على مستوى واحد هو مسـتوى الأزمة دون أن تميز داخله بيـن أنمـاط معينـة للأزمـة. بينمـا نجـد فـى إطـار الماديـة التاريخيـة أن هنـاك تمييزا واضحـا بيـن نمطيـن أو مسـتويين مـن الأزمات : أزمات دورية مرحلية تتسم بأنها مؤقتـة أى تسـتمر لفـترة زمنيـة قصيرة، وأزمة بنائية عامة تشمل كافـة قطاعـات ومجـالات المجتمـع، وتتسم بأنها طويلة المدى حيث تستمر لفترة زمنيـة طويلـة لاتنتهـى إلا مـع إنهيـار النظـام الاجتمـاعى الـذى يعـانى الأزمـة. ففـى إطـار نظرتـه لأزمـة المجتمـع الرأسمالى، يرى " كارل ماركس" أن النظـام الرأسـمالى يواجـه أثنـاء تطـوره عددا من الأزمات الدورية التى تعوق هذا التطـور، وهـى أزمـات ذات طـابع اقتصـادى. مثـال ذلـك -كمـا يشـير مـارك جـابرت - أزمـة الإنتـاج المفـرط، وأزمة التراكم الرأسـمالى التـى تنتـج عـن أختـلال الـتركيب العضـوى لـرأس المال[٢٠].كذلك أزمة تناقص معدلات الربـح التـى يتحـدث عنهـا "هابيرمـاس" مشيرا إلى أن ماركس قد حاول تفسير النمط الكلاسيكى من الأزمـة بمسـاعدة قانون إتجاه معدل الربح إلى الهبـوط[٢١] وتحـدث تلـك الأزمـة عندمـا يحـدث توسع فى الانتاج إلى درجة تفوق قدرة السوق على الاستيعاب مما يؤدى إلـى عدم تصريف المنتجات، فيهبط معدل الربح، وفـى هـذا الإطـار أيضـا يذهـب "جيمس أوكانر" إلى أن : " الماركسيون قد عرفـوا الأزمـة بـالنظر إلـى اتجـاه معدل الربح إلى الإنخفاض [٢٢].

وتنشأ الأزمات الدورية - أو المرحلية - عن تناقضات ثانوية داخـل النظام الرأسمالى، وهى تناقضات تحدث عادة على مستوى النسق الاقتصـادى مثل: التناقض بين قوة المجتمع الانتاجية وقدرته على الاستهلاك حيث تـتزايد قوة المجتمع الانتاجية خلال مسيرته نحو تعزيز قدرته الانتاجية بينمـا تسـوده فى نفس الوقت علاقات اجتماعية متنافره تؤثر علـى قدرتـه الاستهلاكية[٢٣]. ومن التناقضات الثانوية أيضا ذلك التناقض بين حجم السـلع المنتجـة من

ناحية وإمكان بيعها بربح ملائم من ناحية أخرى، وهو التناقض الذى تنتج عنه أزمة تناقص معدلات الربح[٢٤] تلك التناقضات الثانوية وغيرها تشكل أساسا لكثير من الأزمات الدورية أو المرحلية التى يمر بها النظام الرأسمالى. وهى أزمات أقل أهمية من حيث كونها عوامل لعدم استقرار النظام الرأسمالى، وذلك نظرا لقابلية هذا النمط من الأزمات لأن يدار من قبل الطبقة الرأسمالية المسيطرة باستخدام العديد من الأساليب المباشرة : كالعنف، والقهر، والاستغلال المباشر. أو باستخدام أساليب غير مباشرة مثل إشاعة حالة من الديمقراطية الزائفة، أو فرض حالة من التكيف الإجبارى لدى العمال مع المناخ السائد.

وغالبا ما تنجح الطبقة الرأسمالية فى إدارة الأزمات الدورية المؤقتة التى تعوق تطور النظام الرأسمالى حيث يستعيد النظام استقراره ويدخل مرحلة جديدة من الازدهار والنمو الاقتصادى. ويعنى ذلك أن حدوث الأزمة الدورية يكون مقدمة لحالة جديدة من الاستقرار والتوازن للنظام الرأسمالى من وجهة النظر الماركسية.

غير أن التوازن الذى تحدث عنه ماركس ليس توازنا نهائيا للنظام الرأسمالى، بل إنه توازن مؤقت واستقرار يشوبه القلق والاضطراب، وذلك نظرا لاستمرار وجود التناقضات البنائية التى يتسم بها النظام الرأسمالى، وهو توازن مؤقت لأنه قد يكون مجرد خطوة أو مرحلة فى الطريق إلى التغيير الشامل للنظام وتحوله إلى النظام الاشتراكى عند تفجر الأزمة البنائية العامة* .

وتشكل الأزمة البنائية العامة، النمط الثانى للأزمة الذى تحدث عنه "كارل ماركس". وتحدث الأزمة البنائية على مستوى البناء ككل حيث تظهر

* يتضح هنا الاختلاف بين موقف ماركس من التوازن الاجتماعى الذى يتحقق بعد حدوث الأزمة، وبين الموقف الوظيفى منه. فالتوازن والاستقرار الاجتماعى الحقيقى لن يتحقق إلا مع تقويض دعائم النظام الرأسمالى من وجهة النظر الماركسية، ويتحقق بالإرادة الواعية للأفراد. بينما التوازن الاجتماعى فى الموقف الوظيفى يتحقق بعيدا عن إرادة أفراد المجتمع وبشكل مستقل عن وعيهم ونضالهم، نظرا لأن النسق الاجتماعى – من وجهة النظر الوظيفية – يمتلك مقومات استمراره الذاتى، ويمتلك ميكانيزماته الدفاعية الخاصه فى مواجهة كل ما يمكن أن يهز استقراره.

داخل كل قطاعات المجتمع. فهى أزمة هيكلية تمثل بداية النهاية للنظام الرأسمالى حيث تؤدى إلى انهياره، وانتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى وهى المرحلة الاشتراكية.

وتنشأ الأزمة البنائية من التناقض الرئيسى فى النظام الرأسمالى، وهو التناقض بين قوى الانتاج، وعلاقات الانتاج. فمع زيادة التقدم التكنولوجى، يطرأ تحسنا وتطورا كبيرا على قوى الانتاج، ويتطلب ذلك بالضرورة تغيرا فى علاقات الانتاج لكى يساير التطور فى القوى الانتاجية، غير أن علاقات الانتاج تظل على تخلفها، وهنا يحدث التناقض بينها وبين قوى الانتاج المتطورة حيث تتحول علاقات الانتاج إلى عقبة أمام تطور القوى الانتاجية، وهو التناقض الذى يؤدى بالضرورة إلى ظهور ظروف موضوعية للثورة من أجل حل هذا التناقض، ومن أجل إحلال علاقات إنتاج جديدة تتوافق مع قوى الإنتاج التى تطورت وتحولت[٢٥].

ويعنى ذلك أنه إذا كانت الأزمة الدورية أو المرحلية المؤقتة هى أزمة يمكن تجاوزها وحلها فى إطار النظام القائم حيث تحدث على مستوى قطاع واحد من قطاعات المجتمع أو أحد انساقه الفرعية.. فإن الأزمة البنائية العامة لايمكن تجاوزها إلا بإحداث تحولات بنائية أساسية، فضلا عن أنها تحدث على مستوى كافة الأنساق الفرعية داخل المجتمع. وفى هذا الإطار يذهب "تريبيلكوف" إلى أنه " لايجوز إعتبار مفهوم " الأزمة العامة للراسمالية" مطابقا لمفهوم " الأزمة الاقتصادية "، لأن الأزمات الاقتصادية تقع بصورة دورية ويتم حل كل منها فى إطار النظام الرأسمالى، وكل أزمة اقتصادية هى انفجار للتناقضات المتراكمه منذ الأزمة السابقة لها، كما أن الأزمات الاقتصادية هى طور من أطوار الدورة الصناعية، وتستغرق فترة زمنية قصيرة نسبيا من سنة إلى ثلاث سنوات يدخل بعدها الاقتصاد الرأسمالى تدريجيا ولفترة مؤقتة مرحلة جديدة من النمو. وخلافا للأزمات الاقتصادية الدورية، تعتبر الأزمة العامة للرأسمالية أزمة النظام الرأسمالى ككل، وتشمل جميع نواحى حياة المجتمع الرأسمالى: نظام الدولة، والنظام الاقتصادى، والسياسة، والايديولوجيا، والأزمة العامة هى عملية لا رجعة فيها، فهى تتطور فى إطار النظام الرأسمالى إلى حد فنائه التام "[٢٦].

(٣) المصدر الأساسى للأزمة : النظام فى مقابل الفرد:

فى حين اعتبر الاتجاه الراديكالى بشكل عام أن النظام بما يحمله من تناقضات، هو المسئول عن تفجر الأزمة، رأت الوظيفية، أو الاتجاه المحافظ عامة، أن الفرد هو المسئول الأول عن تفجر الأزمة وذلك حينما يبدأ فى الانحراف عن المعايير السائدة فى المجتمع، وإذا ما تحلل من ارتباطه بالمعتقدات الدينية على حد ما يذهب " إميل دوركايم" أو حينما يبدأ فى الانسحاب من أداء التزاماته تجاه مجتمعه، كما يرى "تالكوت بارسونز".

فقد ذهب " دور كايم " - على سبيل المثال - الى أن اهتزاز التضامن الاجتماعى فى مجتمعات التضامن العضوى - أى حدوث الأزمة - إنما يرجع إلى ضعف الضمير الجمعى والمشاعر المشتركة فى هذا النمط من المجتمعات، حيث يؤكد على أن كل ما يؤدى الرابطه الاجتماعية بين الأفراد مثل توتر العلاقات الناشئة عن تقسيم العمل الاجتماعى مثلا، من شأنه أن يضعف مجتمع التضامن العضوى ويؤثر على توازنه واستقراره، كما يؤكد على أن هذه الحالة هى حالة مرضية لأنها تعنى افتقاد النظام لطابعه المتسامى الذى كان يضعه فى مكانة أعلى من مصالح الأفراد[٢٧].

ويرتبط بارجاع مصدر الأزمة ومسئولية تفجرها إلى الفرد عند أصحاب الاتجاه المحافظ فى علم الاجتماع، أن أصبح النظر إلى الأزمة باعتبارها ظاهره مرضية مفاجئة لأنها تنتج عن انحراف بعض أفراد النسق عن المعايير السائدة فيه، بينما تنظر المادية التاريخية للأزمة كظاهرة طبيعية لابد أن يواجهها أى مجتمع إنسانى خلال مراحل نموه وتطوره الطبيعى حيث تمثل الأزمة مرحلة انتقاليه فى تاريخ المجتمع إلى مرحلة أكثر رقيا وتقدما، ومن ثم ينظر إليها ماركس كظاهره طبيعية وصحية إلى حد كبير.

(٤) الأزمة وظاهرة الصراع الاجتماعى :

يتفق علماء الفكر النقدى الحديث فى علم الاجتماع مع المادية التاريخية فى النظر إلى الصراع كأحد النتائج المترتبة على حدوث الأزمة، بل إنه يمثل نتيجة لابد منها تتبع بالضرورة تفجر الأزمة.

فالماركسية ترى أن انهيار النظام الرأسمالى لايحدث تلقائيا بفضل الأزمة، وإنما لابد من وجود الأفعال الفردية الواعية التى تقود الصراع

الطبقى. ثم تقوم بالثورة والقضاء على النظام. أما الأزمة عند ماركس، فهى ظاهرة تلقائية تحدث بشكل تلقائى بفعل تفاقم التناقضات الداخلية للنظام حيث لايتوافر فيها عنصر الإرادة أى لاتحدث بفعل إرادات الأفراد. وتخلق الأزمة الظروف المهيئة لانهيار النظام الرأسمالى حيث يعتبر الصراع الطبقى وتحقق الوعى الطبقى البروليتارى شرطان ضروريان لقيام الثورة وانهيار النظام.

وفى هذا الإطار يرى " ماركس " أن الرأسمالية "لاتنهار تلقائيا بفعل تناقضاتها الداخلية، بل تنهار وبشكل حاسم من خلال العمل الطبقى الواعى الذى تمارسه البروليتاريا المنظمة، مما يعنى أن الأزمات لاتعدو أن تكون ظرفا مهيئا للتغير الاجتماعى برغم أن الأزمة الرأسمالية قد تكون مدمرة، إلا أن ذلك لايكفى وحده لقيام ثورة اشتراكية"[٢٨].

ويمكن أن نجد تأكيدا لنفس النظره السابقة لظاهرة الصراع كنتيجة مترتبة على حدوث الأزمة، لدى علماء الفكر النقدى الحديث. فيذهب " ألفن جولدنر " - على سبيل المثال - إلى أن وجود الأزمة يستتبعه كنتيجة لابد منها، صراع حاد وتوترات كبيرة[٢٩]. كذلك تمثل الأزمة عند "هابيرماس" عملية حتمية تتجسد فى نماذج صراعية تدمر ذوات الأفراد أو هوياتهم مالم يحاولوا تجاوز هذه الأزمة واستعادة حريتهم[٣٠].

وبينما تميز الماركسية، والفكر النقدى الحديث بين الأزمة والصراع، لاتختلف المعالجة الوظيفية للظاهرتين حيث تتناول الوظيفية الصراع - مثل تناولها للأزمة - كظاهرة عارضة ومؤقتة واستثنائية، وأنه يحدث نتيجة وجود خلل مفاجىء فى أساليب الضبط الاجتماعى حيث يمثل الصراع - وكذلك الأزمة - ظاهرة مرضية واستجابة غير سوية لمظاهر التفاوت، فى الدخل والمكانة، المنتشرة فى المجتمع. وينتهى الصراع - أيضا كالأزمة - بدون حدوث تغيرات جوهرية على بناء المجتمع[٣١].

(٥) الأزمة والتطور الاجتماعى :

إذا كانت النظرية السوسيولوجية فى بعض نماذجها وهى النماذج الراديكالية قد رأت أن للأزمة الدور الأساسى فى تغيير النظام وإنتقاله إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى، فإن نماذج أخرى من هذه

النظرية تنظر إلى الأزمة من خلال تركيزها على متطلبات تحقيق الاستقرار والتكامل، وهى النماذج التى يتضمنها الاتجاه المحافظ فى علم الاجتماع بشكل عام.

ويعبر " كارل ماركس " عن وجهة نظر الاتجاه الأول وهو الاتجاه الراديكالى من خلال تأكيده على أن القانون العام للتطور الاجتماعى – وهو القانون الذى تخضع له كل التكوينات الاقتصادية – الاجتماعية فى تطورها – يتلخص فى أن كل تكوين اقتصادى اجتماعى يحمل فى داخله عناصر نقيضه الذى يستمر فى النمو إلى أن يصل إلى أقصى مراحل تطوره، وحينئذ يسيطر هذا النقيض، وينتصر ويتم الانتقال إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى[٣٢]. ويعنى ذلك أن المبدأ أو القانون العام الذى تسير وفقا له التكوينات الاجتماعية فى نموها الطبيعى يستند إلى التناقضات الداخلية التى تشهدها تلك التكوينات،مما يعنى أن التطور الاجتماعى يسير وفقا لمبدأ الأزمة.

فعلى الرغم مما يقرره ماركس – كما يذهب د.سمير نعيم– من أن الصراع الطبقى هو القوة المحركة والدافعة للتطور الاجتماعى حيث يحل نظام اجتماعى حديث وأكثر تقدما محل النظام القديم[٣٣]،إلا أن هذا الصراع لايحدث إلا مع وجود وتفاقم التناقضات الداخلية للنظام، مما يعنى أنه إذا كان الصراع الطبقى هو المحرك الرئيسى للتطور الاجتماعى، فإنه يمثل السبب أو الدافع المباشر للتطور، بينما تمثل الأزمة السبب أو الدافع غير المباشر. ويؤكد ذلك ما يذهب إليه ماركس من أن التغير الكيفى من تكوين اقتصادى– اجتماعى إلى تكوين جديد لايتم فجأة ولكنه يحدث نتيجة تغيرات كمية تدريجية داخل كل تكوين بحيث تتراكم هذه التغيرات حتى يحدث التغير الكيفى أو التطور الاجتماعى[٣٤].

ويتفق علماء الفكر النقدى الحديث مع ماركس فى التأكيد على أن الأزمة تقود إلى حدوث تغيرات جذرية وإنتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى.

فيؤكد " ألفن جولدنر" على أن الأزمة تشير إلى أن تغيرات جذرية حاسمة سوف تطرأ على النسق الذى يمر بالأزمة وتؤدى به إلى نسق مختلف تماما، مع الأخذ فى الاعتبار بأن التغير فى حد ذاته لايعنى وجود أزمة حيث

تشهد الأنساق تغيرات مستمرة، إلا أن التغيرات الناجمة عن الأزمة تختلف عن هذه التغيرات فى أنها تغيرات حاسمة وتتم بمعدل سريع نسبيا(٣٥).

كذلك يذهب " هابيرماس " فى تعريفه للأزمة إلى أنه " عندما يشهد أعضاء المجتمع تحولات بنائية حاسمة لاستمرارية الوجود، ويشعرون بأن هويتهم الاجتماعية مهددة، هنا فقط نستطيع أن نتحدث عن وجود أزمات"(٣٦).

وبناء على ذلك فإنه يمكن القول بأن الأزمة لدى الفكر النقدى الحديث تقود النسق بالضرورة إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى حيث تكون التغيرات الناجمة عنها تغيرات جذرية وحاسمة لوجود النسق. وفى هذا الإطار يرى رواد مدرسة فرانكفورت أن تناقضات الرأسمالية عندما تتفجر - أى عندما تتجسد فى صورة أزمة - يمكن أن تفتح طريقا نحو الاشتراكية(٣٧).

على خلاف ذلك، يرى الاتجاه المحافظ فى علم الاجتماع - ممثلا فى النظرية الوظيفية - أن التطور الاجتماعى لايحدث كنتاج للأزمة وغيرها من الظواهر العارضة التى تحدث بشكل فجائى وغير منتظم، بل يحدث التطور الاجتماعى من خلال تغيرات منتظمة وغير فجائية.

فالتغير الاجتماعى - من وجهة نظر تالكوت بارسونز - هو نتاج لعملية التباين، حيث يحدث التغير الاجتماعى من خلال تطور بناءات وتنظيمات جديدة لأداء وظائف معينة كانت تقوم بها تنظيمات وأبنية قديمة، ولذلك فإن نمو وحدات جديدة يترتب عليه تهديد لوجود الوحدات القديمة، وهكذا يمر النسق الاجتماعى بعملية تباين وظيفى تؤدى إلى التغير الاجتماعى الذى يتم بطريقة منظمة وغير مفاجئة(٣٨). ويحدد العلماء الوظيفيون عوامل تحقيق التطور الاجتماعى بعيدا عن ظواهر الأزمة والصراع. فيحدد "بارسونز " أربعة عموميات تطورية تتضمن : الدين، واللغة، والتكنولوجيا، والبيروقراطية(٣٩). كذلك يرى "إميل دوركايم" أن عامل التطور من نموذج التضامن الآلى إلى مجتمع التضامن العضوى إنما يرجع إلى عامل السكان والكثافة الاجتماعية. فحينما تؤدى الزيادة السكانية فى مجتمع التضامن الآلى إلى عدم التناسب بين السكان وحجم الموارد الاقتصادية المتاحة، يحدث التطور الاجتماعى وينتقل المجتمع إلى مرحلة جديدة هى مرحلة التضامن العضوى(٤٠).

أما التغير الاجتماعى الذى ينتج عن الأزمة من وجهة النظر الوظيفية، فهو تغير محدود وطفيف، ولايعنى حدوث تغير حاسم فى الخصائص الأساسية للنسق، بل إنه تغير يعيد للنسق توازنه من جديد. فالنسق الاجتماعى يحاول أن يستجيب بقدر الإمكان للأزمة ويكيف نفسه معها، ويترتب على هذه الاستجابات حدوث بعض التغيرات الطفيفة.

وفى هذا السياق ترى وجهة نظر وظيفية حديثة أن النسق الاجتماعى أثناء فترات الأزمة – وهى الفترات التى تتعرض لها الأنساق الاجتماعية عند لحظات معينة من الزمن – يكون أكثر مرونة أمام التغير وأكثر استعدادا له عن فترات الاستقرار حيث يحاول النسق مقاومة ما يهدد استقراره، ذلك التهديد الذى تفرضه الأزمة، وذلك باستجابات معينة من بينها: تغير الأدوار الاجتماعية[٤١].

ويعنى ذلك أن الأزمة لدى الاتجاه الوظيفى، لاتؤدى إلى التطور الاجتماعى وإنما تؤدى فقط إلى تغير طفيف يساعد النسق الاجتماعى على التكيف مع الوضع الجديد الذى نشأ بعد وقوع الأزمة حتى يستطيع استعادة استقراره وتوازنه.

غير أنه فيما يتعلق بقضية الأزمة والتطور الاجتماعى يمكن أن نميز داخل البنائية الوظيفية بين اتجاهين : اتجاه يرفض أى دور للأزمة فى تحقيق التطور الاجتماعى – وهو الاتجاه السابق الحديث عنه ويمثله دوركايم وبارسونز وميرتون – بينما هناك اتجاه آخر يتبناه أحد العلماء الوظيفيين المحدثين وهو " مارك جولد Mark Gould " والذى يتناول الأزمة من وجهة نظر وظيفية ولكنها مختلفة إلى حد ما، حيث يؤكد على دور الأزمة فى انتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى. وقد جاء ذلك التأكيد من مارك جولد فى محاولته صياغة نظرية عن الأزمة المجتمعية Societal Crisis من خلال إدماج عناصر من النماذج النظرية الثلاث: المادية التاريخية، والوظيفية والتطورية.

فالأزمة المجتمعية – من وجهة نظر " مارك جولد " – لاتوجد إلا فى الحالات التى يؤدى فيها " الخلل الاجتماعى" Social Disorder إلى تحول المجتمع من مرحلة ما من مراحل التطور الاجتماعى إلى مرحلة أخرى جديدة. كما يطلق مصطلح " الأزمة " على النسق الاجتماعى الذى

يحدث فيه شكلا محددا Particular من الخلل وهو الخلل الذى يترتب على حدوثه تطور النسق إلى مرحلة جديدة، وفى هذه الحالة قد يطلق على "الخلل" ذاته مصطلح "أزمـة" مع الوضع فى الاعتبار أن الأزمة أكثر شمولا من ظاهرة الخلل الاجتماعى، وذلك لأن " الخلل الإجتماعى" يؤدى بطبيعته - وفى كل الأحوال سواء ترتب أو لم يترتب عليه حدوث الأزمة - إلى إعادة بناء النسق الذى وقع فيه الخلل، بينما " الأزمة " تتضمن إعادة بناء النسق - أى تتضمن الخلل - وتتضمن بالإضافة إلى ذلك انتقال النسق إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى.. هنا فقط - كما يرى جولد - يمكن أن نطلق على ظاهر الخلل الاجتماعى مصطلح " الأزمة "، أما إذا لم يترتب على حدوث الخلل انتقال النسق إلى مرحلة جديدة، فإن الخلل الاجتماعى يتوقف عند مرحلة إعادة بناء النسق موضع الهجوم، ولايمكن القول بحدوث أزمة فى هذا النسق طالما أنه لم يترتب على محاولات إعادة البناء إنتقال النسق إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور(٤٢).

غير أن "جولد"يعود إلى الإلتقاء مع العلماء الوظيفيين فى رؤيته لعوامل الأزمة والمصدر الرئيسى لحدوثها. فيشير إلى أن العامل الأساسى وراء حدوث الخلل الاجتماعى يتمثل فى انتهاك المعايير والقواعد التنظيمية داخل المجتمع من خلال بعض الأفعال الفردية. وقد يحاول الأفراد الذين انتهكوا معايير النسق إعادة بنائه، وفى هذه الحالة نقول أن الخلل الاجتماعى قد أفضى إلى إعادة بناء النسق المهاجم من قبل الأفراد الذين انتهكوا معاييره، وإما أن يحدث الخلل متجسدا فى صورة انتهاكات للمعايير السائدة بدون أية محاولة لإعادة بناء النسق المهاجم. ويعطى " جولد " مثالا لذلك بظواهر الانحراف التى تحدث عنها " تالكوت بارسونز" حيث يرى " بارسونز " أن الانحراف هو فعل يمثل انتهاك لمعايير النسق فيؤدى إلى حدوث خلل اجتماعى، وقد لايسعى المنحرف إلى أية محاولة لإعادة بناء النسق الذى انتهك معاييره. بينما يرقى الانحراف الاجتماعى إلى مستوى الفعل الثورى - فى رأى جولد متفقا فى ذلك مع بارسونز - حينما يسعى المنحرف إلى إعادة بناء النسق. فالأفعال الثورية أيضا إنحرافا عن معايير النسق حيث تتضمن انتهاكا لمعايير وقواعد السلطة السياسية، ومن ثم تؤدى إلى حدوث خلل اجتماعى. غير أنها تختلف عن الانحراف فى أن

الثوار يسعون إلى إعادة بناء عنصر أو آخر من عناصر نظام الحكم من قيم أو معايير أو علاقات أدوار[٤٣].

وخلاصة ذلك أنه برغم اختلاف " مارك جولد " عن الوظيفيين في تأكيده على أن الأزمة تؤدى حتما إلى إنتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى، إلا أنه يلتقى معهم فى اعتبارها نتاجا لسلوكيات فردية انحرافية متمثلة فى انتهاك معايير النسق.

(٦) مواجهة الأزمة بين الثورة والضبط الاجتماعى :

قبل أن يطرح الوظيفيون تصورهم حول كيفية حل الأزمة وسبل مواجهتها، افترضوا إمكانية تفادى حدوث الأزمة وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التى تحقق الاستدماج الكامل لمعايير النسق لدى الفرد وتوحده معها مما يدفعه إلى حماية النسق والحفاظ على استقرار النظام ويحول دون وقوع الأزمة. وفى هذا الإطار يرى " روبرت ميرتون " أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية - كالأسرة والمدرسة ومؤسسات العمل - تعد مصدرا للقواعد السلوكية التى تحاصر بها الأفراد وتساعدهم على ضبط النفس وعدم الاندفاع نحو تحقيق إشباعات أنانية، كما تؤكد هذه القواعد السلوكية، على واجب التمسك بالهدف الذى تطرحه ثقافة المجتمع والعمل على تحقيقه حتى فى مواجهة الفشل المتكرر[٤٤].

وإذا كانت التنشئة الاجتماعية أسلوبا تطرحه النظرية الوظيفية أمام النظام الاجتماعى لتفادى حدوث الأزمات، فإنها تطرح أسلوبا آخر لمواجهتها إذا ما حدثت الأزمة بالفعل، ويتمثل فى ميكانيزمات الضبط الاجتماعى كأساليب يمكن من خلالها مواجهة الأزمة عن طريق محاصرة الميول الانحرافية للأفراد داخل النسق الاجتماعى.

ويقسم " تالكوت بارسونز " ميكانيزمات الضبط الاجتماعى إلى ثلاثة ميكانيزمات أساسية هى : الدعم Suport ويهدف إلى تهدئة القلق الناتج عن رد الفعل تجاه التوتر، ثم التسامح Permissiveness بمعنى التسامح فى الاستجابات تجاه إحباط علاقات التفاعل أو التوتر، ثم أخيرا تقييد علاقات التفاعل Ristriction of Reciprocation وذلك لمحاصرة الميل نحو الانحراف[٤٥].

ويذهب " بارسونز" إلى أن الحالات الاستثنائية التى يهتز فيها استقرار النسق - كالأزمة والصراع وغيرهما من الظواهر المترتبة على إنحرافات أفراد النسق - تتطلب لحدوثها عوامل قوية تستطيع أن تتغلب على ميكانيزمات حفظ التوازن داخل النسق الاجتماعي والمتمثله فى عملية التنشئة الاجتماعية وأساليب الضبط الاجتماعي. ذلك أن العوامل المؤدية إلى اختلال توازن النسق- فى رأى بارسونز - تبدو عادة ضعيفة وهشة أمام ميكانيزمات حفظ التوازن التى تعد بمثابة قوى داخلية تميل دائما إلى المحافظة على توازن النسق. ولذلك فإن الحالات الاستثنائية من اختلال التوازن تتطلب بالضرورة التغلب على مقاومة قوى التوازن داخل النسق، وإذا ما نجحت فى التغلب عليها، تحدث الأزمة، ويحدث التغير الاجتماعى(٤٦).

وفى مقابل الضبط الاجتماعي كأسلوب لمواجهة الأزمة، تطرح المادية التاريخية، حلا ثوريا حيث يرى " ماركس " أن مواجهة الأزمة العامة يأتى من خلال السعى نحو التغيير الجذرى للنظام القائم، وتأسيس نظاما اجتماعيا جديدا تنتفى فى إطاره التناقضات البنائية.

فالأزمة البنائيه التى يصل إليها النظام الرأسمالى فى آخر مراحل تطوره - كما يرى ماركس - تخلق المناخ اللازم لوصول الطبقة البروليتارية إلى مرحلة الطبقة لذاتها Class For Itself أى مرحلة الوعى الحقيقى والضرورى للمشاركة فى الفعل الثورى. وبعد أن تصل البروليتاريا إلى مرحلة الوعى وقبل أن تصل إلى مرحلة العنف الثورى، تبدأ أولا فى ممارسة أشكال متعددة من الصراعات كالصراع الاقتصادى، والصراع السياسى، والصراع الايدلولوجى(٤٧). ثم بعد ذلك تبدأ مرحلة العنف الثورى الذى يرى " ماركس" أنه الوسيلة الأساسية للتحولات المجتمعية الضرورية لخلق نظام اجتماعى تختفى فى إطاره التناقضات، وتختفى منه بعد ذلك كل أشكال العنف الإنسانى(٤٨) أى تنتهى الأزمة العامة للنظام الاجتماعى بظهور الصراع الطبقى أولا، ثم العنف الثورى الذى ينتهى بالإطاحة بالنظام وصياغة نظام اجتماعى جديد.

ويختلف بعض مفكرى التيار الراديكالى الحديث مع كارل ماركس فى التصور الذى طرحوه حول أساليب الخروج من الأزمة وكيفية تجاوزها،

بينما يتفق معه آخرون على ضرورة الحل الثورى مع بعض التحفظات حول حتمية نجاح هذا الحل وإمكانية تحقيقه، ومن هؤلاء "هيربرت ماركيوز".

فقد أكد " هيربرت ماركيوز" على العنف الثورى باعتباره الأسلوب الوحيد لتغيير النظام القائم فى المجتمع التكنولوجى المعاصر من أجل القضاء على تناقضات هذا المجتمع وتأسيس نظام اجتماعى جديد. حيث يرى "ماركيوز" أن الحل الوحيد لأزمة المجتمع التكنولوجى المعاصر هو رفض النظام بكل ما فيه من صور الاستغلال والقهر، ويكون هذا الرفض من خلال الثورة على النظام، وتقوم بالثورة الفئات التى لم ينجح النظام فى إدماجها فيه مثل جماعات الزنوج، والجماعات العرقية، والعاطلين عن العمل[٤٩] غير أنه برغم تأكيد " ماركيوز " على ضرورة الحل الثورى لتجاوز أزمة النظام إلا أنه لم يؤكد على حتمية نجاح هذا الحل الثورى حيث يذهب إلى القول بأنه ليس أمامنا ما يثبت بأن النهاية ستكون نهاية سعيدة، وذلك لأن المجتمعات القائمة تملك من الموارد الاقتصادية والتقنية القدر الذى تستطيع معه أن تسمح لنفسها بتقديم التسهيلات والتنازلات للبؤساء، وتملك من القوات المسلحة العدد الكافى لمواجهة المواقف الطارئة[٥٠].

ويختلف "س.رايت ميلز" وهو مفكر آخر ممن ينتمون إلى التيار الراديكالى الحديث عن هيربرت ماركيوز فى التصور الذى طرحه لتجاوز الأزمة فى المجتمع الحديث. فقد قدم " رايت ميلز " حلا للأزمة يمكن إعتباره حلا فكريا. فتجاوز الأزمة من وجهة نظره يأتى عن طريق إعمال الخيال السوسيولوجى الذى يولد القدرة لدى الفرد على الكشف عن آليات الاستغلال وتزييف الوعى. فالخيال السوسيولوجى إنما يشير إلى قدرة الفرد على الربط بين مشكلاته الخاصه التى تواجهه فى حياته اليومية، وبين المشكلات والقضايا العامة مثل تلك المشكلات الخاصه بنسق القوة فى المجتمع، وأساليب الانتاج وعلاقات العمل، وأجهزة الإعلام، وما إلى ذلك[٥١] وإعمال الخيال السوسيولوجى – فى رأى ميلز – يحقق وعى الأفراد بقضايا مجتمعهم الكبرى متجاوزين حدود مشكلاتهم الشخصية، كما يحقق وعى الفرد بقضايا مجتمعه وبحقيقة التناقضات القائمة فيه بما يمكن الفرد من فهم واستيعاب واقعه الاجتماعى، ومن ثم يصبح قادرا على تغييره وتجاوز أزمته من خلال القضاء على تناقضاته[٥٢].

ثانيا : تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسيولوجية للأزمة فى ضوء العرض السابق :

من خلال العرض المقارن لمفهوم الأزمة لدى الاتجاهات السوسيولوجية المختلفة، ترى الباحثة أن هناك عددا من الانتقادات التى يمكن أن تؤخذ على الرؤية الوظيفية - أو رؤية الاتجاه المحافظ بشكل عام - للأزمة، يمكن إيجازها فى مجموعة الملاحظات النقدية التالية :

(١) جاءت الرؤية الوظيفية للأزمة، وعلى الأخص أزمة النظام الرأسمالى، رؤية مغتربة عن الأزمات الحقيقية لهذا النظام وواقعه السياسى والاجتماعى حيث قدم الاتجاه الوظيفى تفسيرات بعيدة عن هذا الواقع وعن أزماته الفعلية، وتتجسد هذه الرؤية المغتربة فى إضفاء الطابع الأخلاقى على الأزمة. فالأزمة الرئيسية للمجتمع الرأسمالى من وجهة النظر الوظيفية هى أزمة أخلاقية يدفع إليها عامل أخلاقى متمثل فى انعدام الإجماع القيمى بين أفراد المجتمع، وما يسببه من خلل فى التوازن داخل النسق، ومن ثم حدوث الأزمة.أى تجاهل الوظيفيون التناقض كمصدر لأزمة المجتمع برغم أن الفترة التى عاش خلالها هؤلاء العلماء فى المجتمع الرأسمالى كانت فترة مليئة بالتناقضات الاقتصادية والسياسية والطبقية. فقد عاش " دوركايم " فترة نشأة المجتمع الصناعى وما أحدثته الثورة الصناعية من تحولات اقتصادية وتناقضات طبقية[٥٣]. غير أنه لم يعترف بأهمية التناقض كمصدر للأزمات التى يمر بها المجتمع الرأسمالى، وأرجع أزمة هذا المجتمع إلى عوامل أخلاقية.

كذلك عاش " بارسونز" فى إطار المجتمع الرأسمالى المتخم بالتناقضات الاقتصادية والطبقية حيث ظهرت أول أعمال " بارسونز" فى فترة كان يعانى فيها المجتمع الرأسمالى من أزمات اقتصادية طاحنة، أدت بدورها إلى المزيد من الفقر والمعاناه للطبقة العاملة، ومن ثم إتساع الهوه بينها وبين الطبقة الرأسمالية المسيطرة، مما أدى بدوره إلى زيادة حدة التناقضات الطبقية[٥٤]، وبرغم ذلك أسند

"بارسونز" حدوث الأزمة إلى عوامل أخلاقية، واعتبر الأزمة الأخلاقية هى أخطر أزمة يعانى منها المجتمع الرأسمالى.

(٢) واستنادا إلى التعريف الوظيفى لأزمة المجتمع الرأسمالى باعتبارها أزمة أخلاقية، انطلق العلماء الوظيفيون إلى تحديد المصدر الأساسى لهذه الأزمة الأخلاقية، فكان الفرد هو المسئول الأول عن هذه الأزمة بدلا من إلقاء المسئولية على النظام القائم أو بناء القوة أو السلطة فى المجتمع. فالأزمة تحدث حينما يضعف استيعاب الفرد لقيم مجتمعه نتيجة قصور فى عملية التنشئة الاجتماعية أو خلل فى أساليب الضبط الاجتماعى، أو حينما يبدأ أفراد المجتمع فى الحكم على الأمور إنطلاقا من معاييرهم وقيمهم الخاصة بدلا من الرجوع إلى النسق القيمى السائد فى المجتمع والمشترك بينهم.

(٣) ينظر الاتجاه الوظيفى إلى الأزمة كظاهرة مرضية وعارضة، وتحتاج إلى آليات الضبط والسيطرة التى تنتهى بفرض التكيف على الوحدة التى سببت الأزمة ومحاصرة ميلها إلى الانحراف. وتأتى هذه النظرة إلى الأزمة فى إطار اهتمام العلماء الوظيفيين باستقرار وتوازن النسق الاجتماعى حيث يؤخذ عليهم هذا الاهتمام المفرط بالتوازن الذى حجب عنهم حقيقة أن الأزمة قد تكون - على العكس من نظرتهم إليها- ظاهرة صحية لأنها تكشف عن تناقضات كامنه داخل النظام، ومن ثم تكون دافع للتغيير وحل هذه التناقضات.

(٤) من الملاحظ أن الموقف الوظيفى هو موقف شديد الغموض والتعميم فى نظرته للأزمة. فقد اتسمت النظرة الوظيفية للأزمة بالخلط بينها وبين بعض الظواهر الأخرى: كالتوتر، والانحراف الاجتماعى، والصراع، والتناقض، واختلال التوازن. ففى بعض الأحيان، نجد إشارة إلى الأزمة على أنها تمثل تعبيرا عن حالة من اختلال التوازن داخل النسق ينتج عنها أنماط سلوك انحرافية تمثل خروجا على معايير النسق. وفى أحيان أخرى يشار إلى الأزمة على أنها هى فى حد ذاتها ظاهرة انحرافية أو انها تمثل نتيجة للانحراف الاجتماعى من قبل بعض أفراد النسق، ذلك الانحراف الذى يؤدى إلى اختلال التوازن الذى يتجسد فى صورة أزمة. أى أننا فى النهاية لانستطيع

التفرقة بين الأزمة، والانحراف، وأيهما يمثل السبب، وأيهما النتيجة بالنسبه للآخر.

كذلك تضفي هذه النظرة الوظيفية بعض الغموض حول ظاهرة الخلل الاجتماعى، فهل كل خلل اجتماعى يمكن اعتباره أزمة تحت كل الظروف؟ وما الذى يجعلنا نطلق مصطلح الأزمة على نوع معين من الخلل الاجتماعى، ونطلق مصطلح الصراع على نوع آخر؟؟

والسبب فى طرح السؤال الاخير هو أن الوظيفيين لم يضعوا حدودا فاصلة وواضحة بين الظواهر الانحرافية المختلفة كالأزمة، والصراع وغيرها من الظواهر التى ينطلقون فى تعريفها من معنى واحد: وهو أنها تمثل تهديدا لاستقرار النسق، وخروجا عن الحالة الطبيعية السوية لـه، وأنها ظواهر عارضة واستثنائية تحدث بشكل فجائى وغير منتظم وأنها ظاهرة مرضية تعنى حدوث انحراف اجتماعى أى انحراف عن معايير النسق، وأنها أيضا تقود إلى تغير اجتماعى طفيف ومحدود وتكيفى، أى يعيد النسق إلى حالته السابقة ويعيد إليه توازنه.

غير أنه يمكن القول بأن وجهة النظر الوظيفية المحدثة التى عرضنا لها من خلال آراء " مارك جولد " قد استطاعت أن تقيم تمييزا وتحديدا واضحا بين الأزمة وغيرها من الظواهر الأخرى التى قد تتداخل معها حيث حدد "مارك جولد" الأزمة باعتبارها ظاهرة معبرة عن نوع محدد من الخلل الاجتماعى وهو ذلك الخلل الذى يؤدى إلى حدوث التطور الاجتماعى.

كذلك ميز "جولد" بين الخلل الاجتماعى، والانحراف الاجتماعى، فالانحراف من وجهة نظره يمثل سببا لحدوث الخلل حيث ينتج الخلل الاجتماعى عن أفعال معينة ممثلة فى انتهاك المعايير والقواعد التنظيمية داخل مجتمع ما، مما يعنى أن الخلل الاجتماعى يعد نتيجة لسلوكيات انحرافية. ويعنى ذلك أيضا أن " جولد " قد حدد الأزمة باعتبارها نتيجة مترتبة على ظاهرة الانحراف الاجتماعى، وانها تعتبر فى حد ذاتها خللا اجتماعيا إذا ما أدى هذا

الخلل إلى التطور الاجتماعى. وقد كان تحديد "جولد" للأزمة هنا تحديدا واضحا ومميزا لها عن غيرها من الظواهر.

(٥) تشير الأزمة من وجهة النظر الوظيفية إلى الحالة التى يحدث فيها خروج عن النمط المعتاد من التفاعل داخل النسق.

وتعتقد الباحثة أن الأزمة قد تنشأ - وعلى عكس الرأى السابق تماما - بفعل التمسك بنمط معتاد من التفاعل أو السلوك وليس بفعل الخروج عليه، حيث يكون الخروج على هذا النمط هو حل للأزمة وأسلوبا لمواجهتها وتجاوزها.

(٦) انطلاقا من الرؤية الوظيفية للعامل الأساسى وراء تفجر الأزمة والمتمثل فى العامل الأخلاقى، افترض الوظيفيون أن تفادى حدوث هذه الأزمة يمكن أن يأتى من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التى تعمل على غرس القيم والمعايير السائدة فى المجتمع فى أفراد هذا المجتمع، فيصبح هناك نوعا من التوحد مع نسق قيمى مشترك بين جميع أفراد المجتمع ينتج عنه الإحساس بالالتزام تجاه هذا المجتمع والسعى نحو الحفاظ على توازنه واستقراره، مما يقلل من احتمالات ظهور أنماط الانحراف عن معايير المجتمع، وبالتالى يقلل من احتمالات ظهور الأزمة.

وقد تجاهل الوظيفيون بذلك - كما يذهب ألفن جولدنر - حقيقة أن الأفراد لديهم درجات متفاوتة من الالتزام بالمعايير المشتركة فيما بينهم، وأن الفرد قد يختار القاعدة الأخلاقية التى تحقق له مصلحة خاصة، وعلى ذلك فإن المعايير المشتركة بين أفراد المجتمع لاتحد بالضرورة من سعيهم لتحقيق مصالح خاصة ونسيان مطامعهم الفردية ولاتؤدى أيضا بالضرورة إلى توافقهم وتكاملهم مع الآخرين ومع المجتمع بشكل عام[٥٥]، أى انها لن تحول دون حدوث عدم التكامل بين أفراد المجتمع أو حدوث انحرافا من قبل هؤلاء الأفراد عن المعايير السائدة داخل المجتمع، وهو الانحراف الذى يؤدى بدوره إلى ظهور الأزمة.

هذا إلى جانب أن الفرد ليس كما تتصوره الوظيفية مجرد كائن اجتماعى ناقل ومستقبل للقيم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية،

وإنما هو كـائن مبدع وخـالق للقيم، ومـن ثم فإنـه قد لايكـون قـابلا للتشكل وفقـا لحاجات النظام، وبالتالى يصبح حدوث عدم التوافـق أو عدم التكامل مع النسـق أو مـع الآخريـن داخـل النسـق هـى احتماليـة قائمة إلى حد كبير.

(٧) وإلى جانب عملية التنشئة الاجتماعية التى تساعد على تفـادى ظهـور الأزمـات، طرح العلماء الوظيفيون حلولا لمواجهة الأزمة بعد أن تقـع بالفعل، وتتمثل فى أسـاليب الضبـط الإجتمـاعى التـى يسـتطيع النسـق بواسطتها محاصرة الميول الانحرافية لدى الأفراد، واسـتعادة توازنـه الذى اختل، أى مواجهة الأزمة واستعادة وضعه السابق عليها.

وفـى هذا النطاق يمكن القول بأن الأسـاليب التـى طرحهـا الوظيفيـون هى فى حقيقة الأمر مجرد وسائل للحفاظ على النظام القائم مهما كـانت حجم تناقضاته الداخلية.

وإذا كان " روبرت ميرتون" قد اعترف بوجـود التناقضـات كمصـدر للأزمة، إلا أنه أيضـا، وبرغم اعترافه، لم يوجه نقده إلـى النظـام الاجتمـاعى القائم بما يحمله من تناقضات، ولم يدع إلـى تغييره، وإنمـا رأى أن القضـاء على هذه التناقضات – ومن ثم مواجهة الأزمـة وتجاوزهـا – إنمـا يـأتى مـن خلال التزام الأفراد بضبط النفس وعدم اندفاعهم نحو تحقيق إشباعات أنانيـة، والتزامهم بالقواعد السلوكية التى تغرسها فيهم مؤسسات التنشـئة الاجتماعيـة، والتـى تؤكـد عليهـم واجـب التمسـك بـالأهداف التـى تطرحهـا ثقافـة المجتمـع والعمل على تحقيقها حتى فى مواجهة الفشل المتكرر[٥٦].

ومن ثم فإن ما يبدو من " ميرتون " فى البدايـة علـى أنـه نقد للنظـام الاجتماعى القائم بما يحمله من تناقضات باعتباره مصدرا للأزمة، ينتهى إلـى التسليم بهذا النظام على ما هو عليه.

وبالإضـافة إلى ما سبق، يـرى العلمـاء الوظيفيـون أيضـا أن اسـتخدام أساليب الضبط الاجتماعى فى محاولة فرض التكيف على الوحدة المنحرفة – المتسببة فى الأزمة – مع أوضاع النظام هو حل ملائم لأزمـات هـذا النظـام، برغم أن هذا التكيف ما هو إلا تكيف مع وضع الأزمة.

فى ضوء المقارنة بين الاتجاهات السوسيولوجية المختلفة حول مفهوم الأزمة، وانطلاقا من الملاحظات النقدية السـابقة علـى الرؤيـة الوظيفيـة لهذا

المفهوم، يمكن القول بأن الاتجاه الراديكالى هو الاتجاه النظرى الأكثر ملاءمة لتحليل موضوع الأزمة، وذلك لعدة أسباب من أهمها:

(١) أن هذا الاتجاه لايعالج الظواهر الاجتماعية بمعزل عن الظروف البنائية السائدة فى مجتمع ما خلال مرحلة تاريخية معينة. فكما اتضح مما سبق، أن أصحاب الاتجاه الراديكالى قد جاء تناولهم للأزمة مرتبطا بالظروف الاقتصادية - الاجتماعية السائدة فى المجتمع الرأسمالى والمتمثلة فى التناقضات البنائية الكامنة داخل هذا المجتمع، والتى اعتبرها هذا الاتجاه مصدرا أساسيا للأزمة. وهى النظرة التى ترى الباحثه أنه ينبغى أن نعالج الأزمة من خلالها. فحدوث الأزمة ينبغى أن ينسب إلى طبيعة الظروف البنائية السائدة داخل المجتمع، وليس إلى ما يعانى منه بعض أفراد هذا المجتمع من ميول غريزية منحرفة كما يذهب الوظيفيون، وخاصة وأن المجتمع المصرى، الذى نحاول تحليل أزماته فى هذه الدراسة، هو مجتمع يمتلك واقعا مليئا بالتناقضات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية أيضا.

(٢) يقدم الاتجاه الراديكالى - وخاصة المادية التاريخية - رؤية متكاملة للظاهرة موضوع الدراسة من حيث طبيعة الأزمة، وأنماطها حيث يميز بين مستويين أو نمطين أساسيين للأزمة : أزمة مرحلية مؤقتة وتتسم بأنها أزمة جزئية أى تحدث داخل أحد قطاعات أو أنساق المجتمع، وأزمة بنائية أو هيكلية عامة وتحدث على مستوى البناء ككل، وتنعكس على أنساقه الفرعيه.

وأهتم هذا الاتجاه بمعالجة الأزمة عند المستويين: المستوى الجزئى حيث تتم مواجهة الأزمة عند هذا المستوى فى إطار النظام القائم.والمستوى الكلى: أى على مستوى النظام الاجتماعى ككل، وهو المستوى الذى تواجه الأزمة عنده من خلال التغيير الجذرى لهذا النظام. وهذه التفرقة بين مستويين للأزمة هى رؤية أكثر تكاملا، وأقرب إلى ما يحدث بالفعل فى واقع المجتمعات الإنسانية عامة.

(٣) يتميز الاتجاه الراديكالى بأنه يضع حدودا فاصلة بين الأزمة وغيرها من الظواهر الأخرى وخاصة ظاهرة الصراع الاجتماعى بحيث

يمكن أن تساعدنا هذه التفرقة على التمييز بين الأزمة والظواهر الأخرى التى يمكن أن تتداخل معها وخاصة ظواهر الصراع والعنف التى كثيرا ما يتم الخلط بينها وبين الأزمة، وهو التمييز الذى افتقده الاتجاه الوظيفى برغم أنه شرط ضرورى عندتحليل موضوع الأزمة.

(٤) أن رؤية الاتجاه الراديكالى للثورة باعتبارها تمثل حلا لأزمة النظام الاجتماعى، هى رؤية لها مصداقية على المستوى الواقعى إلى حد كبير. من ذلك مثلا ما تؤكده الخبرة التاريخية للمجتمع المصرى فيما قبل ثورة ١٩٥٢، حيث شكلت ثورة يوليو حلا لأزمة النظام الاجتماعى المصرى خلال فترة الحكم الملكى، وهى الأزمة التى انهار على أثرها النظام وانتقل المجتمع إلى مرحلة جديدة، وتأسس نظام إجتماعى جديد. فحينما عجز النسق الاجتماعى المصرى عن أن يواجه أزمته العميقة الشاملة فيما قبل عام ١٩٥٢، قامت الثورة التى كانت رد فعل لهذه الأزمةالتى بدأت مؤشراتها فى الظهور منذ عام ١٩٤٥.

إن الأسباب السابقة، إلى جانب ما يؤخذ من انتقادات على الرؤية الوظيفية للأزمة، قد جعلت الاتجاه الراديكالى – أو المنظور الراديكالى للأزمة – هو الاتجاه النظرى الأكثر ملائمة لتحليل موضوع الأزمة تحليلا سوسيولوجيا. هذا مع الأخذ فى الاعتبار ذلك التحفظ الذى قد يثار حول مدى صلاحية النظريات السوسيولوجية بشكل عام لوصف وتفسير واقع مجتمعنا المصرى أو مجتمعات العالم الثالث عامة، وهى النظريات التى نشأت فى مجتمعات صناعية لتعكس واقع هذه المجتمعات وتفسره خلال مراحل تاريخية معينة. وبرغم اعتقاد الباحثة بضرورة أخذ ذلك التحفظ فى الاعتبار عند الاستعانه بالاتجاه الراديكالى فى تحليل موضوع الأزمة.. إلا أنه يمكن القول بأن الرؤية الراديكالية للأزمة هى الرؤية النظرية الأكثر واقعية والأقرب إلى ظروف مجتمعات العالم الثالث عن غيرها من الرؤى النظرية السوسيولوجية الأخرى.

وفى ضوء ذلك يمكن تحديد مفهوم الأزمة الذى تنطلق منه الدراسة الحالية.

ثالثا : نحو تحديد مفهوم الأزمة :

يشير مفهوم الأزمة بصفة عامة إلى وجود تناقض حاد وصل إلى مرحلة التفاقم. فالأزمة تظهر حينما يتفاقم تناقض ما: قد يكون تناقضا بين أفراد أو جماعات أو طبقات أو سياقات اجتماعية (ريف -حضر)، أو أنظمة، أو أنساق قيمية، أو مصالح.. الخ. وهو ما يعنى أن وجود التناقض هو شرط موضوعي يلازم حدوث الأزمة. وتتجسد الأزمة فى مظاهر أو أعراض خارجية يستدل منها على وجود الأزمة، وهى عادة ما تكون مظاهر أو أحداث ملموسة يمكن ملاحظتها عن طريق الحواس.

أما التوصيف السوسيولوجي للآزمة - والذى تتبناه هذه الدراسة - فيرى أن الأزمة هى أزمة بناء أو أزمة نسق. بمعنى أن الأزمة قد تتصل أساسا ببناء المجتمع ككل فتكون أزمة بنائية، وقد تكون أزمة نسق عندما تحدث داخل أحد الأنساق الفرعية فى المجتمع : كالنسق الاقتصادى، أو السياسى، أو الثقافى. ومن ثم لاتعتبر الأزمة تفاعلا اجتماعيا عارضا بقدر ما تشير إلى حالة بنائية بالأساس.

واستنادا إلى ذلك يمكن تحديد مفهوم الأزمة تحديدا سوسيولوجيا على النحو التالى :

" تشير الأزمة الاجتماعية إلى تلك المرحلة التى تتفاقم عندها التناقضات الداخلية لأى نظام اجتماعى حيث تعد تجسيدا لتفاقم هذه التناقضات. بينما تتجسد الأزمة ذاتها فى بعض المظاهر أو الأعراض أو المؤشرات الخارجية التى يمكن إدراكها من خلال الملاحظة الحسية، ويستدل من خلالها على وجود الأزمة.

والأزمة هى المرحلة التى يحسم فيها أمر التناقضات القائمة داخل النظام الاجتماعى: فإما أن يتم التعامل مع هذه التناقضات والتخفيف من حدتها، فيستمر النظام فى حالة من الاستقرار والهدوء المؤقت، وإما أن يعجز النظام عن مواجهة تناقضاته وتفشل أساليب التعامل معها، فينهار النظام ويتأسس نظام إجتماعى جديد.

والأزمة ليست ظاهرة فجائية أو تحول مفاجىء، وإنما تحدث الأزمة كنتاج لفترة طويلة من تراكم التناقضات. كما تختلف الأزمة من حيث المستوى الذى تحدث عنده حيث يمكن أن نميز بين نمطين من الأزمات :

أزمة جزئية، وأزمة بنائية عامة. وتتسم الأزمة الجزئية بأنها تحدث على مستوى أحد الأنساق الاجتماعية الفرعية داخل المجتمع، كما تتسم بأن حلها يأتى فى إطار النظام الاجتماعى القائم، ويكون حلا مؤقتا.

أما النمط الثانى وهو الأزمة البنائية، فهى أزمة هيكلية عامة، تحدث على مستوى المجتمع ككل، أى أنها أزمة مجتمعية شاملة. وتنعكس مظاهر هذه الأزمة على كافة الأنساق الفرعية داخل المجتمع بحيث يمكن القول بأن الأزمة الجزئية التى تحدث على مستوى أى من هذه الأنساق الفرعية إنما هى بمثابة مظهر أو عرض من أعراض الأزمة البنائية العامة فى المجتمع ".



هوامش الفصل الثانى

(١) بوتومور : علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، مرجع سابق، ص٩.

(2) Jurgem Habermas:" What Does A Crisis Mean Today? "op.cit, p.644

(٣) ف. تريبيلكوف: الأزمة العامة للرأسمالية، مرجع سابق، ص ص٤-١٠، ص ١٦،١٧.

(٤) د. عبد الباسط عبد المعطى، د. عادل الهوارى: فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع - مرجع سابق - ص ٣٦٨، ٣٩٠.

(٥) د. أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص٤٠٧.

(٦) هيربرت ماركيوز: الانسان ذو البعد الواحد، ترجمة: جورج طرابيشى، منشورات دار الآداب، بيروت، ط/٣،١٩٧٣، ص ص ١٢-١٣.

(٧) د. سمير أمين : ما بعد الرأسمالية، مرجع سابق، ص ص ١١٤-١١٥.

وأنظر أيضا: Mark A. Gabbert:" Marxism And The Polish Crisis", Contemporary Grises, V.9, No.1, March, 1985,p.20

(٨) د. قيس هادى أحمد: الإنسان المعاصر عند هيربرت ماركيوز، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/١-١٩٨٠، ص١٢٣.

(٩) آمال السواح : النظرية السوسيولوجية عند س.رايت ميلز، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الاسكندرية، ١٩٧٥، ص ١٩٦.

(10) James O'connor : "A Ccumulation Crisis" op.cit,p.117.

(١١) د. محمد عارف: المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الثانى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/١،١٩٨٢، ص٨.

(١٢) نقلا عن د. محمد عارف : تالكوت بارسونز، رائد الوظيفية المعاصرة فى علم الاجتماع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/١، ١٩٨٢، ص ص ١٤١-١٤٢.

(١٣) بوتومور : علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، مرجع سابق، ص ١٨.

(١٤) إميل دور كايم : فى تقسيم العمل الاجتماعى، ترجمة : حافظ الجمالى، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، ١٩٨٢، ص ٣٠٨.

(١٥) د. محمد الجوهرى وآخرون:التغير الاجتماعى، مرجع سابق، ص ص٨٩-٩٠.

(16) Robert K.Merton: Social Theory And Social Structure, London, The Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan,1964,p.146.

(17) Ibid, p.141.

(١٨) د. سمير نعيم أحمد : النظرية فى علم الاجتماع - دار المعارف، القاهرة - ط/٣، ١٩٨٢- ص٩٦.

(١٩) إميل دوركايم، فى تقسيم العمل الاجتماعى، مرجع سابق، ص ص ٤٢٦-٤٢٧.

(20) Mark A.Gabbert : "Marxism And The Polish Crisis", op.cit,p.19 And See Also: Jurgen Habermass:" What Does A Crisis Mean today?".,op.cit., p.644.

(21) Jurgen Habermass, op,cit,p.644.

(22) James O`Connor:" A Ccumulation Crisis", op.cit, p.109.

(٢٣) د. مصطفى الخشاب: علم الاجتماع ومدارسه، الكتاب الثالث، المدارس الاجتماعية المعاصره، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ٥٥-٥٦.

(24) James O`connor, op.cit, p.109.

(٢٥) د.سميرنعيم أحمد:النظرية فىعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص ص١٥٣-١٥٤.

(٢٦) ف. تريبيلكوف، مرجع سابق، ص ص ١٩-٢٠.

(٢٧) إميل دوركايم: فى تقسيم العمل الاجتماعى، مرجع سابق، ص ٤٢٧.

(٢٨) د. السيد الحسينى : نحو نظرية اجتماعية نقدية، مطابع سجل العرب، القاهرة، ط/١، ١٩٨٢، ص١٣٩.

(29) Alvin W.Gouldner: The Coming Crisis of Western Sociology, Heinemann, London- New Delhi,1971, p.342.

(30) Jurgen Habermass: " Wht Does A Crisis Mean Today?", op.cit,p.644.

(٣١) بوتومور: علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، مرجع سابق، ص ص ٢٣٦-٢٣٧.

(٣٢) د. سمير نعيم، "النظرية فى علم الاجتماع "، مرجع سابق، ص١٥٨.

(٣٣) المرجع السابق، ص ١٦٣،١٦٤.

(٣٤) المرجع السابق، ص ١٥٩.

(35) Alvin W.Gouldner, op.cit,p.341.

(36) Francis Hearn: " Adaptive Narcissism And The Crisis Of legitimacy",: Contemporary Crises, Vol.4, No. 2,1980, p.117.

(٣٧) د. أحمد زايد:علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية،مرجع سابق، ص ٣٦٦.

(38) Alvin W.Gouldner, op.cit,p.357.

(٣٩) نيقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع، ترجمة: د.محمد الجوهرى وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط/٨،١٩٨٣، ص٤٢٥.

(٤٠) د. على ليلة: النظرية الاجتماعية المعاصرة، مرجع سابق، ص٣٠١.

(41) Jean Lipman-Blumen: " Role De - Differentiation As A System
Response To Crisis", Sociological, Inquiry,Vol. 43, 1-4, 1973, p.105, pp.119-121.
(42) Mark Gould: "Prolegomena To Any Future Theory Af Societal Crisis" In Jeffrey C.Alxander : New Functionalism, Sage Publication Beverly Hills. London, 1985, p.51,54.
(43) Ibid, p.54
(44) Robert K.Merton, op, cit, p.137.
(45) Talcott Parsons : The Social System, The Press, Glencoe, Illinois, Copyright, 1951, p.p. 299-300.
نقلا عن :د. أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص١٣١.
(٤٦) د. محمد عارف، تالكوت بارسونز، رائد الوظيفية المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣٣٤.
(٤٧) د. سمير نعيم، النظرية فى علم الاجتماع، مرجع سابق، ص١٦٦.
(48) David O.Friedrichs : "Violence And The Politics Of Crime, Social Research, op.cit, p.147.
(٤٩) هيربرت ماركيوز، الإنسان ذو البعد الواحد، مرجع سابق، ص ص ٢٦٦-٢٦٧.
(٥٠) المرجع السابق، ص ٢٦٧.
(٥١) د. أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص٣٠٣.
(٥٢) س. رايت ميلز: الخيال العلمى الاجتماعي، ترجمة د. عبد الباسط عبد المعطى، د.عادل الهوارى، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٧، ص ص ١٤-١٥
(٥٣) د. سمير نعيم : النظرية فى علم الاجتماع، مرجع سابق، ص٩٤.
وانظر أيضا : د. أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ٥٣.
(٥٤) د. أحمد زايد، المرجع السابق، ص ١٠٢.
(55) Alvin Gouldner : The Coming crisis of Western Sociology, op.cit,p. 217.
(56) Robert, K.Merton: op,cit, p.137.

الفصل الثالث
مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجية

الفصل الثالث

مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجية

ويتضمن هذا الفصل العناصر التاليه :

أولا : المنطلقات النظرية للدراسة.

ثانيا : أهداف الدراسة وتساؤلاتها.

ثالثا : المجـال الزمنـى للدراســة.

رابعا : أســلوب الدراســــــة.

مقدمة :

توصلت الدراسة فى الفصل السابق إلى تحديد مفهوم الأزمة الاجتماعية والذى يضع التناقض وتهديد وجود النسق، الذى تحدث الأزمة فى إطاره، كشرطين موضوعيين لحدوث الأزمة. كما خلص الفصل السابق أيضا إلى التمييز بين نمطين للأزمة : أزمة بنائية عامة، وأزمة جزئية تحدث على مستوى أحد الأنساق الفرعية داخل المجتمع وتشكل أحد أعراض أو مظاهر الأزمة البنائية وانعكاسا لها.

وإستنادا إلى التحديد السابق لمفهوم الأزمة، سوف تركز الدراسة على أحد الأنساق الاجتماعية فى المجتمع المصرى وهو النسق التعليمى، للتعرف على طبيعة الأزمة فى هذا النسق وأساليب إدارتها باعتبارها نموذجا لأزمة اجتماعية جزئية.

وقد وقع الاختيار على النسق التعليمى نظرا للأهمية الخاصة التى يحتلها التعليم فى المجتمع المصرى ومجتمعات العالم الثالث بصفة عامة باعتبارها المجتمعات التى تواجه التخلف الاقتصادى والاجتماعى كتحد رئيسى لن تتم مجابهته إلا بإحداث تنمية شاملة لهذه المجتمعات. فإذا كان الإنسان هو الوسيله والغايه لأى عملية تنموية داخل أى مجتمع إنسانى، فإن التعليم يصبح بدوره قضية مصيرية أمام مجتمعات العالم الثالث نظرا لأن التعليم هو فن صناعة وبناء الإنسان محور عملية التنمية، والنظام التعليمى هو النظام الذى تقع على عاتقه مسئولية بناء الإنسان وتنمية طاقاته المنتجة والمبدعة.

فالتعليم يلعب الدور المحورى في تنمية الموارد البشرية التي تشكل بعدا رئيسيا - إن لم يكن أهم الأبعاد - فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة،تلك العملية التى لا تم بدون تنمية البشر القائمين بها والساعين إلى تحقيقها. والتعليم لا يسهم فقط فى تنمية المهارات والقدرات المعرفية للانسان وإنما يسهم أيضا فى تشكيل وعيه وتغيير أنماط تفكيره وسلوكياته، والارتقاء به من أجل تحقيق عملية تنموية ناجحة وشاملة.

وتشكل تلك الأهمية التى يحتلها التعليم، وخطورة الدور الذى يمكن أن يلعبه فى مواجهة تخلف مجتمعات العالم الثالث ومنها المجتمع المصرى،

مبررا لاختيار أزمته كموضوع للدراسه التطبيقية، وكنموذج للأزمة الاجتماعية.

ويأتى التسليم بأزمة النسق التعليمي داخل المجتمع المصرى استنادا إلى وجود العديد من المؤشرات الخارجية التى تشير فى جملتها إلى أن هذا النسق يواجه بالفعل أزمة حقيقية تجعله عاجزا عن حل مشكلاته وعن تحقيق أهدافه وعن أداء الدور المنوط به فى عملية التنمية، وهى المؤشرات التى اتفقت حولها غالبية الدراسات السابقة التى أجريت عن التعليم، والتى سوف يتم تناولها تفصيلا من خلال الفصول التاليه.

وإلى جانب الأهمية التى يحتلها النسق التعليمى كدافع لدراسة أزمته، تشكل الدراسات السابقة أيضا حول التعليم المصرى الدافع الثانى لدراسة هذه الأزمة. فعلى الرغم من أن هناك العديد من الدراسات التى أجريت حول النظام التعليمى فى مصر - أغلبها من جانب المتخصصين فى المجال التربوى وقلة منها فى مجال علم الاجتماع - إلا أنه فى كلا المجالين ركزت هذه الدراسات على جانب أو آخر من جوانب أزمة النسق التعليمى وهى الجوانب التى تعد بمثابة المؤشرات الخارجية للأزمة، وليست هى الجوهر الحقيقى للأزمة. ذلك أن تشخيص أزمة النسق التعليمى لا يمكن أن تتم بمعزل عن الأزمة البنائية العامة فى المجتمع المصرى وانعكاسها على النسق التعليمى، ولايمكن أن تتم أيضا بدون التطرق إلى علاقة النسق التعليمى بالأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع المصرى. ومن ثم جاء تناول الدراسات السابقة لأزمة النسق التعليمى تناولا جزئيا مفتقدا النظرة الشاملة الضرورية لفهم أزمة هذا النسق.

ويمكن تصنيف الدراسات السابقة بشكل إجمالى - استنادا إلى الجانب الذى تناولته هذه الدراسات من جوانب أزمة النسق التعليمى - على النحو التالى:

(١) دراسات ركزت على الجانب الاجتماعى لأزمة النسق التعليمى :

تناولت هذه الدراسات علاقة التعليم بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، والحراك الاجتماعى. وعلاقة التعليم بالتمايزات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فى المجتمع المصرى.

ومن أمثلة هذه الدراسات، فى كل من المجال التربوى ومجال علم الاجتماع : دراسة مديحة السفطى عن " العلاقة بين التعليم والحراك المهنى الاجتماعى "، ودراسة محمد حافظ عن " العلاقة بين التفوق الدراسى والتمايزات الاجتماعية الاقتصادية "، ودراسة سلامة صابر العطار عن"التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم الأساسى "، ودراسة سامية السعيد بغاغو عن " سياسة القبول بالجامعات ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية "، ودراسة على السيد الشخيبى عن " تكافؤ الفرص والسياسة التعليمية فى مصر " ودراسة نادية يوسف جمال الدين عن " الاختيار للتعليم الجامعى فى مصر ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية "، وأخيرا دراسة على على عبد ربه عن " تكاليف التعليم فى سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى المصرى ".

وقد أتفقت هذه الدراسات على أن التعليم يعيد إنتاج التمايزات الاجتماعية السائدة فى المجتمع المصرى، ويرسخها حتى مع تطبيق نظام المجانيه، وأن فرص الاستمرار فى التعليم غير متاحة إلا للقادرين ماديا فقط وما يشير إليه ذلك من أن التعليم المصرى لايؤدى إلى تحقيق الحراك الاجتماعى والمهنى. وقد اتفقت هذه الدراسات أيضا فيما خلصت إليه من نتائج على ارتفاع تكاليف التعليم وما يمثله ذلك من عبء على ميزانية الأسرة المصرية حتى فى المدارس الحكومية الرسميه، وعلى عدم تكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى وخاصة فى كليات القمة أمام طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة لصالح الأخيرة حيث يتوقف القبول بهذه الكليات على القدرة الماليه للطالب وليس على قدراته الذهنية.

(٢) دراسات ركزت على الجانب أو البعد السياسى لأزمة النسق التعليمى:

تناولت هذه الدراسات دور التعليم المصرى كأداه فى يد السلطة السياسيه، وخضوعه للأيديولوجية السياسية السائدة، وكيفية استخدامه لتزييف الوعى الاجتماعى، والحفاظ على الأوضاع القائمة.

ومن أمثلة هذه الدراسات : دراسة سهام نعيم عن " المناهج الدراسية كأسلوب للبط الاجتماعى "، ودراسة د.عبد الباسط عبد المعطى عن "التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى "، ودراسة د. نادية سالم عن " التنشئة

السياسية للطفل المصرى من واقع تحليل مضمون الكتب المدرسية "، ودراسة نسرين البغدادى عن " التعليم والتنشئة السياسية فى مصر "، ودراسة د. كمال المنوفى عن " التعليم فى الخطاب السياسى المصرى ".

وقد خلصت هذه الدراسات فى نتائجها إلى الاتفاق حول استخدام النسق التعليمى، من قبل الطبقة الحاكمة، كأداه لغرس الأفكار والقيم المتوافقة مع الأيديولوجية السياسية والتوجهات العقائديه لهذه الطبقة، وذلك عن طريق المناهج والمقررات الدراسية بصفة خاصة، وما تحمله هذه المقررات من مضامين تحول دون وعى الطلاب بواقعهم وتفسير تناقضاته تفسيرا حقيقيا وصحيحا.

(٣) دراسات تناولت الجانب الاقتصادى لأزمة النسق التعليمى :

حيث ركزت هذه الدراسات على مدى الارتباط بين التعليم – بأنواعه المختلفة – وقضايا التنمية الاقتصادية.

ومن أمثلة هذه الدراسات : دراسة سهام نعيم عن " التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعى بتخطيط القوى العاملة "، ودراسة أحمد رفعت عبد اللطيف عن " دور التعليم الزراعى فى التنمية الاقتصادية فى مجتمع ج.ع.م "، ودراسة دسوقى حسين حول"الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر "، ودراسة محمد ضياء الدين زاهر عن " قطاع التعليم وسوق العمل فى مصر"، ودراسة سعيد محمد سعيد السعيد عن " تقويم مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بمصر فى ضوء متطلبات التنمية الزراعية، ودراسة سلامة صابر محمد العطار عن " التعليم وسوق العمل، دراسة فى كفاية التعليم الثانوى الصناعى فى ضوء المتغيرات المجتمعية ".

وقد اتفقت معظم هذه الدراسات حول نتيجة أساسية مؤداها أن التعليم المصرى – بأنواعه المختلفة : الجامعى والفنى – لا تتلاءم مخرجاته مع احتياجات عملية التنمية الاقتصادية وسوق العمل فى مصر. إلى جانب انفصال سياسات التعليم، الجامعى والفنى عن خطط التنمية الاقتصادية، فضلا عن عدم ارتباط المقررات الدراسية بالحياه العملية وانفصالها عن إحتياجات العمل.

وسوف يتم تناول الدراسات السابقة حول النظام التعليمي المصرى بجوانبه ومنظوماته الفرعية المختلفة، بشكل أكثر تفصيلا خلال الفصول التاليه، وفقا للجانب الذى تتناوله هذه الدراسة أو تلك من جوانب الأزمة أو وفقا للمتغير الذى تركز عليه فى ارتباطه بالنسق التعليمى.

أولا: المنطلقات النظرية للدراسة :

التعليم هو الموضوع الأساسى فى " علم اجتماع التعليم"، وهو الفرع الذى تم الاعتراف به كأحد فروع علم الاجتماع منذ منتصف القرن العشرين وبدأت دراسة موضوعاته وفقا لأساليب وطرائق علم الاجتماع. ويعنى علم اجتماع التعليم – مثل بقية الفروع الأخرى لعلم الاجتماع – تطبيق المنظورات أو الاتجاهات النظرية الاجتماعية على أحد المؤسسات الرئيسية فى المجتمع وهى المؤسسات التعليمية[١].

وتطبيق الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع على دراسة التعليم تجعله – كغيره من الموضوعات التى تدرس دراسة سوسيولوجية – يخضع للتصنيف الذى تخضع له هذه الاتجاهات من اتجاه راديكالى،واتجاه مثالى أو محافظ، لكل منهما وجهة نظره المختلفه فى التعليم.

وقد تمثلت رؤية التعليم لدى الاتجاه المحافظ فى التصورات التى طرحها العلماء الوظيفيون عن التعليم ومنهم " إميل دوركايم" الذى نظر إلى التعليم – كنظام وكمؤسسة – من خلال الوظيفة التى يؤديها للحفاظ على التماسك الاجتماعى، وهى الوظيفة المتمثلة فى التنشئة الأخلاقية للأجيال الصغيرة [٢]. كذلك يرى " تالكوت بارسونز" أن التعليم يقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، ويضمن استمرار المعايير والقيم السائدة فى المجتمع،ويساعد علي وضع الفرد في المكان المناسب له داخل النظام الطبقى فى المجتمع وفقا لقدراته الخاصة ووفقا للمهارات التى يكتسبها عن طريق التعليم[٣]. ويترتب على ذلك نتيجة هامة وهى أن التفاوت الاقتصادى – الاجتماعى بين أفراد المجتمع إنما يرجع إلى التفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد[٤].

وقد سيطر المنظور الوظيفى على دراسات علم إجتماع التعليم لفتره طويلة حيث انطلقت تلك الدراسات من الافتراضات النظرية للاتجاه الوظيفى، وهى الافتراضات التى أضفت سمات معينة على الدراسات التى تبنتها حيث تركزت معظم هذه الدراسات على جوانب فنية وجزئية من النظام التعليمى،

مثال ذلك : بعض الدراسات التى تناولت بحث فعالية المدرسة كتنظيم أو كمؤسسة تعليمية، وعلاقة هذه الفعالية بالإدارة داخل المدرسة. كذلك تناول نمط آخر من الدراسات أساليب وطرق التدريس وكيفية تطويرها لتحقيق الاستيعاب الكامل والجيد للمعرفة دون محاولة البحث عن مدى ملاءمة هذه المناهج والمعارف أولا قبل البحث فى تطوير أساليب نقلها إلى الطلاب[٥].

أما الاتجاه الراديكالى فى علم اجتماع التعليم، فلا توجد لديه تعميمات مطلقة عن التعليم. فالتعليم – فى نظر هذا الاتجاه – تختلف وظائفه وأهدافه ومحتوى العملية التعليمية وأساليبها باختلاف المراحل التاريخية التى يمر بها المجتمع وباختلاف الطبقات الاجتماعية فى العصر الواحد لنفس المجتمع[٦].

ومن أهم المسلمات النظرية التى يستند إليها الاتجاه الراديكالى بشكل عام – مع الأخذ فى الاعتبار تلك الاختلافات القائمة بين بعض النظريات داخل هذا الاتجاه – مايلى :

١ – يعكس التعليم دائما طبيعة البنية الاقتصادية – الاجتماعية السائده فى المجتمع، ويساعد على استمرارها وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة.

وفى هذا الإطار يذهب أحد المفكرين الذين ينتمون إلى هذا الاتجاه وهو:"لويس ألتوسير " L. Althusser إلى أن النظام التعليمى يعد من الوسائل الهامة فى المحافظة على – وإعادة إنتاج – علاقات الإنتاج الرأسمالية [٧].

٢ – يستخدم النسق التعليمى كأداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع حيث تخدم المؤسسات التعليمية مصالح هذه الطبقة عن طريق تشكيل وعى الأفراد بما يتوافق مع توجهاتها، ومع الأوضاع السائده. وفى هذا الإطار، يرى"التوسير" أن النظام التعليمى فى المجتمع الرأسمالى يعتبر من أهم النظم التى تقوم بنقل أيديولوجية الطبقة الحاكمة من خلال خلق وعى طبقى زائف تستند إليه فى سيطرتها على الطبقات الخاضعة، كما يقوم بإعادة إنتاج الاتجاهات والسلوكيات التى تتطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالى،فيعلم العمال كيف يتقبلون الاستغلال، ويعلم المديرين ورجال السياسة كيف يمارسون السيطرة [٨].

٣ - أن التنظيم الاجتماعى القائم داخل المدرسة والجامعة من حيث شكل العلاقات الاجتماعية الهرمية فيه بين : الإدارة والمدرس، وبين المدرس والمدرس الآخر، وبين المدرس والتلميذ، إلى جانب أساليب الثواب والعقاب.. هذا الشكل من التنظيم الاجتماعى يوجد بنفس الصورة فى المصانع ومؤسسات العمل المختلفة. وهو ما يعنى أن التنظيم الاجتماعى فى المؤسسات التعليمية قد تم تأسيسه بصورته القائمة على غرس قيم الطاعه والولاء والتنافس والخضوع، من أجل ضمان تشكيل الشخصية وتتشنتها على هذه القيم المطلوبة عند دخولها الى سوق العمل ومواقع الإنتاج المختلفة وذلك كضمان للطبقة المسيطرة كى تستطيع إحكام سيطرتها على أفراد المجتمع(٩).

فى ضوء الاستعراض السابق والموجز للاتجاهين النظريين الأساسيين فى علم اجتماع التعليم من حيث رؤيتهما لطبيعة النسق التعليمى،وانطلاقا من المسلمات النظرية للاتجاه الراديكالى.. يمكن بلورة المنطلقات النظرية للدراسة التطبيقية فيما يلى :

١ - تتناول الدراسة أزمة النسق التعليمى داخل المجتمع المصرى على المستوى " الماكرو " - أى الشامل - حيث تركز على تحليل الاتجاهات العامة لأزمة هذا النسق ككل أكثر من تركيزها على المستوى " الميكرو "-أو الجزئى- ومن ثم لن تتطرق الدراسة إلى تناول الجزئيات والقضايا الفنية فى مجال التعليم كنظام الامتحانات، والمناهج الدراسية، وأساليب وطرق التدريس، وغير ذلك من قضايا فنية متصلة بالعملية التعليمية، إلا بالقدر الذى تتداخل فيه هذه القضايا مع الاتجاهات العامة لأزمة النسق التعليمى، ممايعنى أن تناولها سوف يأتى تناولا سريعا ومحدودا برغم تسليمنا بأهميتها فى العملية التعليمية.

٢ -يتحدد توجه الدراسة نحو التحليل على المستوى الماكرو من النظر إلى التعليم كعملية اجتماعية سياسية وليس كعملية فنية بحتة، فالتعليم له أبعاده السياسية والأجتماعية والاقتصادية أيضا.

٣ -أزمة التعليم ليست إلا مظهرا من مظاهر أزمة المجتمع المصرى.فهى تمثل أحد انعكاسات الأزمة البنائيه لهذا المجتمع على أحد أنساقه الفرعية وهو النسق التعليمى. وتنطلق هذه المسلمة من اعتقاد أساسى مؤداه أن

التعليم يمثل انعكاسا للظروف الاقتصادية - الاجتماعية السائده فى المجتمع والتى تتأثر بها فلسفة التعليم وتوجهاته وسياساته.

فإذا كان من المفترض أن يلعب التعليم دورا إيجابيافي تغيير الأوضاع والظروف السائده داخل المجتمع - بحيث تأخذ العلاقة شكل التأثير المتبادل بينهما أى تكون علاقة جدلية - فإن هذا الأمر يحدث فقط فى المجتمعات المتقدمة، بينما فى دول العالم الثالث لايكون للتعليم دور فعال فى توجيه الواقع الاقتصادى - الاجتماعى وتغييره أو التأثير فيه، وليس التعليم فى هذه الدول سوى مرآة عاكسة بشكل سلبى للظروف المحيطه به [١٠].

٤ - يشكل التعليم نسقا فرعيا - أو منظومة فرعية - ضمن مجموعة الأنساق الاجتماعية الأخرى التى يتكون منها النظام الاجتماعى العام. ويوجد تفاعل وتأثير متبادل بين النسق التعليمى وغيره من الأنساق الفرعيه الأخرى داخل المجتمع، ويترتب على ذلك أن الأزمة التى يمر بها أحد هذه الأنساق لها جذورها الممتدة فى الأنساق الفرعية الأخرى.

٥ - يتشكل النسق التعليمى - من الداخل - من عناصر ومكونات فرعية يوجد بينها أيضا تفاعل وتأثير متبادل. ويعنى ذلك أن هناك مستويان للعلاقه الجدليه : المستوى الأول يتمثل فى تلك العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الاجتماعية الأخرى، والمستوى الثانى هو تلك العلاقة الجدليه القائمة بين عناصر ومكونات النسق التعليمى والمستويان يسفران عن مؤشرات يمكن أن نستدل منها على أزمة النسق التعليمى وذلك من خلال نمط التفاعل داخل كل من المستويين.

ثانيا: أهداف الدراسة وتساؤلاتها :

تهدف دراسة أزمة النسق التعليمى إلى تحليل واقع هذا النسق فى المجتمع المصرى من أجل تشخيص أزمته، وتحديد طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى لهذه الأزمة، والتعرف على أساليب إدارته لها. و ذلك مع الانطلاق مسبقا من أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة لها أعراضها أو مؤشراتها الخارجية، وعواملها الأساسية.

ومن ثم تتبلور أهداف الدراسه فى أربعة أهداف أساسية، يندرج تحتها مجموعة من التساؤلات الرئيسية والفرعية التى تحاول الدراسة الإجابة عليها من أجل تحقيق هذه الأهداف، وذلك على النحو التالى :

الهدف الأول، يتمثل فى :

تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمى، والتى يستدل منها على صحة المقولة التى انطلقت منها الدراسة مسبقا وهى أن النسق التعليمى يمر بأزمة يمكن إدراكها والتعرف عليها من خلال بعض المؤشرات التى تعد بمثابة الأعراض الخارجية لهذه الأزمة. مع تحديد الفترات الزمنية التى شهدت الزيادة أو الخفوت فى حدة هذه الأزمة من خلال ما تدل عليه هذه المؤشرات.

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسى التالى، وهو التساؤل الأول فى هذه الدراسة :

(١) ما مدى قدرة النسق التعليمى على تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية؟ وهل اختلفت قدرته على تحقيق هذه الأهداف باختلاف الفترات التاريخية المعنية بها الدراسة ؟.

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعيه التاليه :

أ - ما نسبة بطالة المتعلمين خلال المراحل المعنية بها الدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسبة من مرحلة لأخرى ؟

ب - ما نسب الاستيعاب خلال المراحل المعنية بها الدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسب من مرحلة لآخرى ؟.

جـ - ما نسب الأمية خلال المراحل المعنية بها الدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسب من مرحلة لأخرى ؟

د - ما نسب التسرب خلال المراحل المعنيه بها الدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسب من مرحلة لأخرى ؟

هـ - ما نسبة الإنفاق على التعليم خلال المراحل المعنية بها الدراسة؟ وهل اختلفت هذه النسبة من مرحلة لأخرى ؟

الهدف الثانى : ويتمثل فى :

، التعرف على طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة، وأساليب إدارته لها.

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسى الثاني وهو :

(٢) ما التصورات التى طرحها صانع القرار التعليمى حول مفهوم أزمة التعليم من وجهة نظره، وما الاجراءات العملية التى طرحها أيضا لإدارة هذه الأزمة ؟ وهل اختلفت إدارة الأزمة من مرحلة لأخرى من المراحل المعنية بها الدراسة ؟

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

أ - ما هى عناصر الأزمة كما يراها صانع القرار التعليمى، وكما يشخصها ؟ وهل اختلفت رؤيته من مرحلة لأخرى ؟ .

ب - ما أسباب الأزمة كما يراها صانع القرار التعليمى ؟ وهل اختلفت الأسباب المطروحه من مرحلة لأخرى ؟

جـ - ما الأهداف التى انطلق منها صانع القرار التعليمى، متوخيا تحقيقها فى إدارته للأزمة ؟ وهل اختلفت هذه الأهداف من مرحلة لأخرى ؟

د - ما الوسائل أو الأساليب المطروحة لتحقيق هذه الأهداف ؟ وهل اختلفت طبيعة هذه الوسائل من مرحلة لأخرى ؟

هـ - ما الحلول أو الأجراءات العملية التى طرحها صانع القرار التعليمى لترجمة الوسائل السابقة الى واقع فعلى ؟ وهل اختلفت طبيعة الحلول أو الإجراءات المطروحة من مرحلة لأخرى ؟

الهدف الثالث : ويتمثل فى :

تحديد العوامل أو المتغيرات الخارجية والداخلية المسئولة عن أزمة النسق التعليمى فى مصر.

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسي الثالث وهو:

(٣) كيف تنعكس الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى على أزمة النسق التعليمى ؟ وما دور كل من العوامل أو المتغيرات الخارجية

والداخلية فى الأزمة البنائية، وأزمة التعليم ؟ وهل تباين تأثير هذه العوامل من مرحلة لأخرى ؟

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

(أ) ما دور التجربه الاستعماريه للمجتمع المصرى فى خلق أزمة التخلف، وأزمة التعليم ؟ وهل اختلف حجم تأثير هذه التجربه من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

(ب) ما دور النظام الدولى وانعكاسه على أزمة التخلف وأزمة التعليم؟ وهل اختلف حجم هذا الدور وتأثيره من مرحلة لأخرى ؟.

(جـ) ما دور البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية وانعكاسها على أزمة التخلف وأزمة التعليم ؟ وهل اختلف دور هذه البنية الداخلية وطبيعة أنعكاسها على الأزمة من مرحلة لأخرى ؟

الهدف الرابع : ويتمثل فيما يلى :

محاولة تشخيص أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى. وفى ضوء العلاقة القائمة بين مكوناته وعناصره الداخلية

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسى الرابع على النحو التالى :

(٤) ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الفرعية الأخرى داخل المجتمع ؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمى ؟.

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

أ - ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى من حيث أخذ كل منهما، لاحتياجات وإمكانيات النسق الآخر، فى اعتباره عند صياغة سياساته ؟ وهل تختلف طبيعة هذه العلاقة من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

ب - ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الاجتماعى من حيث الدور الذى يقوم به النسق التعليمى فى تحقيق تكافؤ الفرص، والحراك الاجتماعى الصاعد، وتحقيق المكانة الاجتماعية المرتفعة بارتفاع المستوى التعليمى للفرد ؟ وهل اختلفت طبيعة هذا الدور من مرحلة لآخرى من مراحل الدراسة ؟

جـ - ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الثقافى من حيث الدور الذى يقوم به النسق التعليمى فى تحقيق التجانس الثقافى والفكرى بين أبناء الجيل الواحد، وفى تدعيم الثقافه القومية واللغة القومية؟ وهل اختلفت طبيعة هذه العلاقة من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة؟.

د - ما طبيعة العلاقة القائمة بين مكونات النسق التعليمى من حيث مدى اتساق السياسات التعليمية المطبقة فى الواقع مع كلا من : الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصرى، والفلسفة التعليمية المنبثقة عنها. ومن حيث أيضا مدى تحقيق العملية التعليمية - بمكوناتها الفرعية المختلفة- لأهداف السياسة التعليمية من جانب، ولأهداف الفلسفة التعليمية من جانب ثانى، ومن حيث مدى اتساق هذه المكونات الفرعية للعملية التعليمية مع بعضها البعض من جانب ثالث.

ثالثا: المجال الزمنى للدراسة :

لقد تم اختيار الفترة الواقعة بين قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢وعام١٩٩٠، كفترة للتحليل وكإطار زمنى للدراسة ويرجع أختيار عام ١٩٥٢ كبداية لفترة الدراسة إلى أن عام الثورة يمثل بداية مرحلة جديدة فى تاريخ التعليم المصرى حيث انتابت السياسة التعليمية فى مصر تغيرات واسعة - وكمية بشكل خاص - وأيضا تطورات متلاحقة. أما فيما يتعلق بالتوقف عند عام ١٩٩٠ - كنهاية لفترة الدراسة - فلأنها تمثل نهاية العقد الثانى لمرحلة التوجه الليبرالى والتى بدأت من عام ١٩٧٠، فضلا عن أن عام ١٩٩٠ يمثل نهاية عهد وزير التعليم السابق (د. فتحى سرور).

ويمكن تقسيم هذه الفترة الزمنيه إلى فترتين فرعيتين : الأولى: هى مرحلة التوجه الاشتراكى من عام ١٩٥٢ إلى عام ١٩٧٠، والثانية: هى

مرحلة التوجه الليبرالي من عام ١٩٧٠ وحتى عام ١٩٩٠. وقد جاء اختيار المرحلة الأولى من أجل التعرف على مدى انعكاس تغيرات هذه المرحلة على النسق التعليمي وعلى طبيعة الأزمة في هذا النسق، وزيادة أو خفوت حدتها خلال هذه المرحلة. أما المرحلة الثانية وهي مرحلة التوجه الليبرالي- والتي شهدت ردة على مبادئ ثورة يوليو في مجال التعليم - فقد كانت للتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها هذه المرحلة آثارها العديده على النسق التعليمي وعلى حدة الأزمة في هذا النسق. ومن ثم فقد تم اختيار هذه المرحلة للتعرف على كيفية اختلاف أزمة النسق التعليمي عن المرحلة السابقة ذات التوجه الاشتراكي - من حيث طبيعة الأزمة، ودرجة حدتها، وأسلوب إدارتها أيضا - بين المرحلتين باختلاف طبيعة البنيه الاقتصاديه - الاجتماعية السائدة في كل منها.

رابعا: أسلوب الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الجدلي الذي يمكن من خلاله التعرف على طبيعة العلاقة الجدلية القائمة بين أزمة النسق التعليمي، والأزمة البنائية العامة داخل المجتمع المصري من جانب.. وعلى طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمي والأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع من جانب آخر، حيث أن هذه العلاقات هي علاقات تأثير وتأثر متبادل، ويصعب فهم وتفسير أزمة النسق التعليمي بمعزل عنها.

وفي إطار هذا المنهج الجدلي سوف تستخدم الدراسة لتحقيق أهدافها أساليب البحث التالية :

(١) الأسلوب التاريخي :

وسوف تعتمد الدراسة على الأسلوب التاريخي لتحقيق أحد أهدافها وهو الهدف الخاص بالتعرف على العوامل الخارجيه والداخلية لأزمة النسق التعليمي من خلال الكشف عن كيفية انعكاس الأزمة البنائية في المجتمع المصري على النسق التعليمي، حيث يمكن باستخدام الأسلوب التاريخي تحليل التحولات التي طرأت على خصائص التكوين الاقتصادي - الاجتماعي

للمجتمع المصرى فى علاقتها بالتحولات التى طرأت على النسق التعليمى،وكيف أثرت تلك التحولات على أزمة هذا النسق.

(٢) تحليل الوثائق باستخدام أسلوب تحليل المضمون :

وسوف تستخدم الدراسة هذا الأسلوب للوقوف على كيفية إدارة أزمة النسق التعليمى وطبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة، كأحد الأهداف الأساسية التى تسعى الدراسة الى تحقيقها. وذلك من خلال التحليل الكيفى لمضمون بعض الوثائق الرسمية الصادره فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٩٠.

والوثيقة تعنى هنا : كل تقرير رسمى صادر عن الدوله أو عن وزارة التعليم. إضافة إلى الأحاديث والتصريحات الرسميه لوزراء التعليم.

وسوف يكون التحليل على الأنماط التالية من الوثائق :

أ - أحاديث وتصريحات وزراء التعليم للصحف المصرية.

ب - التقارير والبيانات الصادره عن وزارات التعليم.

جـ - القرارات والقوانين الخاصة بالتعليم.

د - مشروعات واستراتيجيات تطوير التعليم الصادرة خلال الفترة المعنية بها الدراسة.

هـ - المواثيق الخاصة بكل مرحلة زمنية من مراحل الدراسة، مثل الدستور وبرنامج العمل الوطنى، وورقة أكتوبر.

ويمكن الاستعانه بهذه المواثيق فى التحليل من خلال بيان موقع التعليم فيها، وأهداف السياسة التعليمية وفلسفة التعليم كما حددتها تلك المواثيق.

(٣) إعادة تحليل الإحصاءات ونتائج الدراسات :

وذلك لاعادة تحليل الإحصاءات ونتائج الدراسات السابقة، حيث تعتمد الدراسةعلى إعادة تحليل نتائج البحوث والدراسات التى أجريت حول الجوانب المختلفه لأزمة النسق التعليمى. فضلا عن إعادة تحليل بعض البيانات الخام كالإحصاءات الخاصة بنسب الاستيعاب فى مراحل التعليم

المختلفة، ونسب التسرب، ونسبة البطالة، وحجم الإنفاق على التعليم، وأيضا معدلات الأمية. ويتم استخدام هذا الأسلوب فى إطار ما تهدف اليه الدراسة من تحديد المؤشرات الدالة علىأزمة النسق التعليمى، إلى جانب الاستعانه بنتائج الدراسات السابقة فى محاولة تشخيص أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالأنساق الفرعية الأخرى، وذلك كأحد الأهداف الرئيسية التى استهدفت الدراسة تحقيقها.



هوامش الفصل الثالث

(1) Olive Banks: The Sociology of Education,B.T.Batsford LTD, London, 1977, P.1.

(2) Ibid, p.4. And See Also:
IVor Morish : The Sociology Of Education, An Introduction, George Allen And Unwin Ltd, London, 1974,p.29.

(3) Patrick Mc Neill And Charles Townley (eds.) : Fundamentals Of Sociology, Hutchimson, London, 1981, p.231

(٤) د. حسن حسين البيلاوى: تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصره فى علم اجتماع التربية،فى:مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر، مركز الدراسات السياسيه والاستراتيجية بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة، (٢-٥/٤-١٩٨٤)،مطبوعات مجلة التربية الحديثة - دار الفكر المعاصر ط/١،١٩٨٦، ص ص ٢٠- ٢١.

(٥) المرجع السابق - ص ص ٢٢ - ٢٨.

(٦) د. سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث، عالم المعرفة، العدد (١١٣) - ١٩٨٧ - ص ٣٣٠.

(7) Roland Meighan: Perspectives on Society: An Introductory Reder In Socilogy, Thomas Nelson In Association. London, 1979, p. 109.

(8) Michael Harambos and Robin Heald:S:ciology, Themes And perspectives,University Toutarial Press, London, 1980, p. 180.

(٩) د. حسن حسين البيلاوى، تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، مرجع سابق، ص ص ٣٠ - ٣١.

(١٠) د. سعيد إسماعيل على:الفكر التربوى العربى الحديث، مرجع سابق، ص ٥.

الفصل الرابع

المؤشرات الخارجية لأزمة النسق التعليمى:
" أعراض الأزمـة "

الفصل الرابع

المؤشرات الخارجية لأزمة النسق التعليمى :

" أعراض الأزمـة "

ويحتوى الفصل على العناصر التالية :

(١) بطالــة المتعلميــن.

(٢) نسب الاستيعاب.

(٣) نسب التسرب.

(٤) نسبة الإنفاق على التعليم.

(٥) تعدد فترات اليوم الدراسى.

مقدمـــة :

يرتبط حدوث الأزمة الاجتماعية وفقا لتعريف هابيرماس الذى سبقت الإشارة إليه،بعجز النسق الاجتماعى عن تحقيق أهدافه وحل مشكلاته. وهى ما يطلق عليها مؤشرات الأزمة، حيث يمكن الاستدلال على وجود الأزمة وإدراكها، وقياسها أيضا من خلال مؤشرات خارجية تشير فى مجملها إلى عجز النسق الاجتماعى عن تحقيق أهدافه وحل مشكلاته.

ويثير ذلك تساؤلا أساسيا حول مدى قدرة النسق التعليمى داخل المجتمع المصرى على تحقيق أهدافه وحل مشكلاته، باعتباره النسق الذى سوف تتم دراسة أزمته كنموذج للأزمة الاجتماعية. ومن ثم ينبغى أولا التعرف على المؤشرات الخارجية التى تؤكد وجود هذه الأزمة .

بداية.. تتفق معظم الكتابات على اعتبار بداية النصف الثانى من عقد الستينيات بمثابة إعلان حقيقى عن وجود أزمة فى نظام التعليم المصرى وعن ضرورة البدء فى إصلاحه وتطويره لتجاوز هذه الأزمة حيث صدر فى عام ١٩٦٥ قرار جمهورى بتشكيل لجنة وزارية لدراسة مشكلات التعليم والعمل، واحتياجات خطة التنمية من القوى العاملة، وسياسة التعليم فى جميع مراحله.

ويمكن القول بأنه حتى قبل الإعلان الصريح عن أزمة النظام التعليمى ومنذ الخمسينيات وحتى الآن لم تتغير نوعية المشكلات التعليمية المثاره والتى تعبر عن عجز النسق التعليمى عن تحقيق أهدافه، وبالتالى تعبر عن اجتياز هذا النسق لأزمة اجتماعية.

فقد جاء فى تقرير وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٥٧:

" رأت الوزارة أن مرحلة التعليم الابتدائى تواجه مشكلات كثيرة تحتاج إلى دراسة عميقة للوقوف على أسبابها، واقتراح علاج لها، وإنطلاقا من ذلك صدر القرار الوزارى رقم ١٢٦ فى ١٩٥٥/٣/٢٧ بتأليف لجنة لبحث حالة التعليم الابتدائى من حيث المبانى، والأدوات، والمعدات وكفايتها

والمعلمين ومؤهلاتهم وكفايتهم، وطرق التدريس، والخطة، والمناهج ومستويات التلاميذ، والإدارة، والنفقات "[١].

وفى حقبة الستينيات، أشار الخطاب السياسى وتصريحات وزراء التعليم إلى بعض المشكلات التعليمية مثل: مشكلة انخفاض مستوى التعليم، وتخلف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وعدم الاهتمام الكافى بالتعليم الفنى، ونقص إعداد المعلم، وكثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم الدراسى،إضافة إلى مشكلة المناهج والبرامج الدراسية وضرورة تطويرها[٢].

ومع بداية حقبة السبعينيات، أشار بيان الحكومة المصرية فى ١٩٧٠/١١/٢٥، إلى أن " وزارة التربية والتعليم ستبدأ فى تلافى عيوب اكتظاظ المناهج، وتخلف نظم الامتحانات"، كما تحدث بيان الحكومة فى ١٩٧١/١٢/٢٩ عن اعتزام الدولة الإسراع فى تحديث التعليم بتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال الملزمين حتى عام ١٩٨٠، والتوسع فى التعليم الفنى، ومحو الأمية. وأشار بيان الحكومة فى ١٩٧٣/٤/٢١ إلى تطوير التعليم من زاوية ربط التعليم الثانوى بالحياة العملية. وطالب بيان الحكومة فى ١٩٧٤/٤/٢٧ بزيادة معاهد تخريج المعلمين والتوسع فى إنشاء كليات التربية من أجل الإعداد الجيد للمعلم، إضافة إلى تطوير المناهج بما يساعد الطلبه على الفهم لا الحفظ، ودعم الكتاب الجامعى[٣].

وقبل انتهاء حقبة السبعينيات، فى سبتمبر من عام ١٩٧٩، أعدت وزارة التربية والتعليم ورقة عمل بعنوان: " تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، حيث قامت بسرد السلبيات ونواحى القصور التى ترى أن التعليم المصرى - بمختلف مراحله وأنواعه - مازال يعانى منها برغم الإنجازات التى تحققت منذ قيام الثورة. ومن هذه السلبيات: نقص عدد المبانى المدرسية، وارتفاع نسبة التسرب، وعدم التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة، واعتماد أساليب وطرق التدريس والتقويم على الحفظ والتلقين، ونقص تدريب المعلم وتأهيله، وعدم التوازن بين الخريجين وسوق العمل، إلى جانب نقص معدلات الإنفاق على الطالب والتجهيزات المدرسية[٤].

ومع بداية حقبة الثمانينيات، تناول الخطاب السياسى " مشكلات التعليم" المتمثله فى : نقص الأبنية والتجهيزات المعملية، العجز فى المدرسين، وتخلف المناهج وطرق التدريس واعتمادها على الحفظ والتلقين،

والعجز فى المعلمين المؤهلين، ونقص الاهتمام بالتعليم الفنى برغم أهميته لعملية التنمية، وزيادة أعداد خريجى الجامعات، وارتفاع نسبة التسرب، ومعدلات الأمية "[٥]

ولم تتغير نوعية المشكلات التعليمية المثارة مع منتصف عقد الثمانينيات حيث انحصرت فى نفس المشكلات مابين : نقص الاعتمادات، والعجز فى المبانى المدرسية وتدهورها، وزيادة كثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم المدرسى، وانخفاض أداء طرفى العملية التعليمية : المدرس والطالب، وقصر اليوم الدراسى، وكثافة الفصول[٦].

ولم تتغير طبيعة المشكلات التعليمية – والمعبرة عن قصور النسق التعليمى – مع نهاية عقد الثمانينيات، وحتى بداية التسعينيات بحيث يمكن حصر هذه المشكلات منذ الخمسينيات وحتى بداية التسعينيات وهى الفترة المعنية بها الدراسة، فى مجموعة المشكلات التاليه :

- الأميـــة.
- عجز النسق التعليمى عن تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن الإلزام.
- إرتفاع نسبة التسرب والرسوب.
- نقص عدد الأبنية المدرسية وسوء حالة المبانى القائمة.
- نقص إعداد وتدريب المعلمين وعدم كفايتهم.
- تخلف أساليب وطرق التدريس واعتمادها على الحفظ والتلقين.
- تخلف المناهج الدراسية واكتظاظها.
- تخلف نظم الامتحانات وأساليب التقويم.
- تدهور مستوى التعليم والخدمة التعليمية المقدمة.
- انخفاض مستوى خريجى الجامعات، وزيادة أعدادهم.
- عدم الاهتمام الكافى بالتعليم الفنى برغم أهميته لعملية التنمية.
- كثافة الفصول.
- تعدد فترات اليوم المدرسى.
- عدم التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة.
- عدم التوازن بين الخريجين وسوق العمل.
- مشكلة الإنفاق ما بين نقص الاعتمادات ومصادر التمويل.

وتعبر هذه المشكلات عن عجز النسق التعليمى فى مصر عن تحقيق أهدافه وحل مشكلاته المختلفة بشكل يعوقه عن المساهمة فى تغيير وتطوير واقعنا الاجتماعى. ومن ثم تعتبر هذه المشكلات بمثابة مؤشرات على وجود أزمة داخل النسق التعليمى المصرى.

ويمكن من خلال هذا الفصل استعراض أهم هذه المؤشرات خلال مرحلتى:التوجه الاشتراكى،والتوجه الليبرالى، من أجل تحقيق الأهداف التالية:

أولا : التعرف على مدى اختلاف طبيعة الأزمة بين المرحلتين من خلال اختلاف أو تشابه طبيعة المؤشرات المعبرة عنها.

ثانيا: التعرف على مدى اختلاف حدة الأزمة بين المرحلتين من خلال ارتفاع أو انخفاض نسب هذه المؤشرات.

وإضافة إلى ذلك فإن تحديد مؤشرات الأزمة يعد مدخلا ضروريا ومقدمة لابد منها قبل التعرف على أساليب إدارة النظام لهذه الأزمة، وهو موضوع الفصل التالى.

وفيما يلى عرض لأهم مؤشرات أزمة النسق التعليمى(*) :

(١) بطالة المتعلمين :

يعتبر هذا المؤشر من أبرز المؤشرات على أزمة النسق التعليمى لأنه يعبر عن قصور النسق وعدم قدرته على تحقيق أهم أهدافه وهو الهدف الاقتصادى المتعلق بتلبية احتياجات سوق العمل وعملية التنمية الاقتصادية.

والمجتمع المصرى لايعانى فقط من بطالة المتعلمين، وإنما يعانى من بطالة عامة ارتفعت نسبتها بشكل واضح خلال مرحلة التوجه الليبرالى - وخاصة فى حقبة الثمانينيات - عن نسبتها فى مرحلة التوجه الاشتراكى.

(*) تعنى الدراسة بمصطلح "المؤشرات هنا الإشارة إلى الأعراض الخارجية التى تفصح من خلالها الأزمة عن وجودها.

فوفقا لبيانات التعداد العام للسكان، بلغ عدد المتعطلين عن العمل مع بداية الستينيات (١٧٥ ألف) بنسبة بطالة (٢ر٢٪) وذلك فى عام ١٩٦٠. ثم وصل عدد المتعطلين إلى (٨٥٠ ألف) بنسبة بطالة (٧ر٧٪) فى عام ١٩٧٦. ثم تفاقم عدد المتعطلين عن العمل حيث وصل إلى (٠١ر٢ مليون) بنسبة (٧ر١٤٪) فى عام ١٩٨٦[٧].

وإذا كانت نسبة البطالة العامة قد إرتفعت خلال مرحلة التوجه الليبرالى عنها فى مرحلة التوجه الاشتراكى، فإن بطالة المتعلمين قد ارتفعت أيضا فى المرحلة الأولى، حيث تشير الإحصاءات إلى إختلاف الخصائص التعليمية للمتعطلين عن العمل بين المرحلتين اختلافا ينم عن عمق الخلل بين مخرجات النسق التعليمى وسوق العمل خلال مرحلة التوجه الليبرالى عنها فى مرحلة التوجه الاشتراكى.

فقد تركزت المعدلات العالية للبطالة خلال مرحلة التوجه الاشتراكى بين الفئات غير المؤهلة بينما ارتفع النصيب النسبى للمؤهلين من جملة المتعطلين من (١ر٢٤٪) عام ١٩٦٠ إلى (٣ر٦٠٪) عام ١٩٧٨. أما النصيب النسبى لقوة العمل ذات المستوى العالى من التعليم (من خريجى التعليم المتوسط فيما أعلى) من جملة المتعطلين فقد تضاعف مرتين ونصف خلال الفترة من ١٩٦٠-١٩٧٦، بينما انخفض النصيب النسبى لقوة العمل من جملة المتعطلين لغير المؤهلين إلى حوالى النصف خلال نفس الفترة[٨]. مما يعنى أن ارتفاع المستوى التعليمى خلال مرحلة التوجه الليبرالى قد اقترن بانخفاض فرص العمل المتاحة، وبذلك ارتفعت نسبة بطالة المتعلمين خلال هذه المرحلة عن نسبتها خلال مرحلة التوجه الاشتراكى التى اقترن فيها ارتفاع المستوى التعليمى بإتاحة فرص أكبر للعمل.

غير أن انخفاض نسبة بطالة المتعلمين خلال الستينيات عنها فى السبعينيات والثمانينيات لايعنى أن عدم التوازن بين مخرجات النسق التعليمى واحتياجات سوق العمل لم يكن قائما فى الستينيات، وإنما يعنى فقط أنه كان أقل حدة. ويشير إلى ذلك ما جاء فى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى ج.م.ع عام ١٩٦٥، حيث بين ذلك التقرير: " أن التوسع فى التعليم قد سار على نفس قاعدته القديمة فى اتجاه كمى دون أن يوجه بطريقة محكمة لمقابلة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[٩]. وهو ما يؤكد وجود الخلل بين مخرجات النسق التعليمى واحتياجات سوق العمل، والذى يعبر عن إنتاج النسق التعليمى لأعداد وفيرة من القوى العاملة التى لايوجد عليها طلب فى سوق العمل ولاتحتاجها عملية التنمية بينما تقل نوعيات وأعداد القوى العاملة التى يحتاج إليها سوق العمل.

مثال آخر على هذا الخلل أو عدم التوازن في السبعينيات ما جاء في المذكرة التي قدمها المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا عن "سياسة إعداد التقنيين " لتقدير الاحتياجات المطلوبة في القطاعات الهندسية المختلفة في مصر من التقنيين الصناعيين في الفترة من عام ١٩٧٥- وحتى عام٢٠٠٠، حيث بلغ المعدل السنوي للاحتياجات حسب القطاعات الهندسية (١٠٤٢٠) تقني صناعي سنويا، في حين لم يتجاوز خريجو المعاهد الفنية الصناعية عام ١٩٨١- على سبيل المثال - (١٨٥٠) خريجا وفقا لإحصاءات وزارة التعليم العالي (في الكتاب السنوي، ١٩٨١) [١٠].

(٢) نسب الاستيعاب :

يشير انخفاض نسب الاستيعاب إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق أحد أهدافه وهو الهدف الاجتماعي المتعلق بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ومن ثم تعبر عن أحد مؤشرات أزمة هذا النسق.

فعلى الرغم من التوسع الكبير في التعليم والارتفاع المستمر في أعداد المقيدين داخل مراحل التعليم المختلفة منذ ثورة ١٩٥٢ وحتى الآن.. إلا أن النسق التعليمي مازال عاجزا عن تحقيق الاستيعاب الكامل.

فخلال مرحلة التوجه الاشتراكي، تميز النسق التعليمي بالتوسع الكبير في الفرص التعليمية عن كل المستويات حيث زاد عدد الطلاب بسرعة لم يسبق لها مثيل في كل المراحل التعليمية[١١]. فقد بلغت معدلات القيد بالمرحلة الابتدائية في عام ١٩٦٠ (٧٧٪) ووصلت إلى (٧٨٪) في عام ١٩٦٥، وفي المرحلة الاعدادية في عام ١٩٦٠ كانت معدلات القيد (٨ر١٥٪)، ووصلت إلى(٣ر٢٩٪) في عام ١٩٦٥، وفي المرحلة الثانوية كانت معدلات القيد(٣ر١٦٪) عام ١٩٦٠ ووصلت الى (٥ر١٧٪) في عام ١٩٦٥. وامتد هذا التوسع الكمي خلال مرحلة التوجه الليبرالي، حيث بلغت معدلات القيد في التعليم الابتدائي مع منتصف السبعينيات(٧٢٪)، وفي التعليم الاعدادي (٢ر٥٠٪)، والتعليم الثانوي (٥ر٣٠٪)[١٢]. كذلك ارتفعت نسبه المقبولين بالصف الأول الابتدائي بالنسبه لمن هم في سن الإلزام (٦-٨سنوات)، من (٥ر٧٧٪) في عام ١٩٧٥/٧٤، إلى (٢ر٨٤٪) في عام ١٩٨٣/٨٢[١٣].

وبرغم ما تشير إليه النسب السابقة من ارتفاع قدرة النسق التعليمي على الاستيعاب.. إلا أن النسبة التي مازالت متبقية خارج مؤسسات التعليم هي نسبة مرتفعة أيضا، وتدل على ذلك معدلات الأمية، ونسب التسرب. فالنظام التعليمي في مصر لايزال عاجزا عن استيعاب جميع الأطفال في سن الإلزام، وهو ما تشير إليه معدلات الأمية التي مازالت مرتفعة برغم انخفاضها من نحو (٨٠٪) قبل ثورة ١٩٥٢ إلى حوالي (٥ر٧٠٪) عام ١٩٦٠ إلى (٥ر٥٦٪) عام ١٩٧٦، إلا أن هذه النسبة الأخيرة لم تنخفض إلا بمعدل ١٥٪ خلال العشرين سنة الأخيرة، كما بدأت أعداد الأميين في تزايد وخاصة مع الزيادة السكانية السريعة[١٤] وتعتبر الأمية أحد مؤشرات أزمة النسق التعليمي. كذلك تشير نسب التسرب إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق الاستيعاب الكامل، فعلى الرغم من انخفاض نسب التسرب في التعليم الابتدائي من (٣ر٩٪) عام ١٩٦٧/٦٦ إلى (٨ر٣٪) عام ١٩٧٦/٧٥، إلا أنها ارتفعت منذ منتصف السبعينيات حتى بلغت (٢ر٥٪) عام ١٩٧٩/٧٨[١٥] وتعني ظاهرتي التسرب والأمية، أن أعدادا كبيرة من السكان لاتزال خارج النسق التعليمي.

وفيما يتعلق بالاستيعاب في مرحلة التعليم الجامعي، فإن الأرقام تشير إلى الارتفاع المستمر في أعداد المقيدين بهذه المرحلة. إذ ارتفع عدد المقيدين من (٥١١٩٦) عام ١٩٥٤/٥٣ إلى (٨٢٧١٢) مع بداية الستينيات إلى (١٢٤٢٢٧) عام ١٩٦٩/٦٨، ثم امتد هذا التوسع الكمي في السبعينيات حيث وصل الى (٢٧٩٨٤٩) في عام ١٩٧٥/٧٤، وبلغ (٤٣٢٧٢٦) عام ١٩٧٨/٧٧[١٦] ومع بداية الثمانينيات، بلغ عدد المقيدين في التعليم الجامعي (٥٤٤١٥٣) في عام ١٩٨١/٨٠ ووصل إلى (٦٦٧٩٨٧) في منتصف الثمانينيات[١٧].

غير أنه برغم الأرقام السابقة التي تشير إلى تزايد أعداد المستوعبين في التعليم الجامعي منذ بداية الخمسينيات، إلا أن نسبتهم إلى السكان في الشريحة العمرية (١٨-٢٢ سنة) مازالت منخفضة. فقد بلغت هذه النسبة في عام ١٩٦٠ (٤١ر٪)، وفي عام ١٩٦٦ (٥٩ر٪)، وفي عام ١٩٧٥/٧٤ (٩ر٩٪)، ووصلت في عام ١٩٨٤/٨٣ إلى (١ر١٥٪). وهي نسب منخفضة

إذا ما قورنت بدول العالم المختلفة - المتقدمة والمتخلفة- حيث تراوحت في هذه الدول ما بين ٢٠٪ إلى أكثر من ٥٠٪[١٨].

وكذلك تنخفض نسب الاستيعاب في مصر في مرحلة التعليم العالي بشكل عام (والذي يشمل الجامعات والمعاهد العليا) مقارنة بالدول الأخرى. فتشير إحصاءات اليونسكو لعام ١٩٨٤ إلى نسبة المسجلين في التعليم العالي لدى بعض الدول: حيث بلغت هذه النسبة في كندا (٤٤٪)، وفي إسرائيل (٣ر٣٤٪) وفي الأردن (٤ر٣٧٪)، وفي الأرجنتين (٣٦٪)، بينما بلغت نسبتهم في مصر (٢١٪)[١٩].

ومن ثم، فإنه يمكن القول بأن نسب الاستيعاب في مصر مازالت دون المستوى المطلوب وهو ما يعني أن النسق التعليمي مازال عاجزا عن ملاحقة الطلب المتزايد على التعليم.

وفي هذا الإطار، يؤكد " فيليب كومبز" بأن الدول النامية تعاني من وجود فجوة بين الطلب على التعليم،وبين قدرة النظم التعليمية فيها على تحقيق هذا الطلب المتزايد، وهو ما يعد في رأيه مؤشرا رئيسيا في تشخيص أزمة أي نظام تعليمي[٢٠].

(٣) نسب التسرب :

يعني التسرب انقطاع التلميذ عن المدرسة بعد التحاقه بها. ومن ثم فإن نسب التسرب تشير إلى مدى قدرة النسق التعليمي على الاحتفاظ بالملتحقين به، وهو ما يشكل أحد أهداف هذا النسق. كما يرى البعض أن نسب التسرب تعتبر مؤشرا على مدى كفاءة النظام التعليمي ودليلا على فشل أو نجاح هذا النظام في أداء وظيفته[٢١].

والمجتمعات النامية بشكل عام، تشهد نسبة عالية من المتسربين من المرحلة الابتدائية حتى تصل في بعض الدول إلى نصف عدد التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائي حيث يتركون التعليم قبل إتمام الدراسة بالصف الرابع، وقبل أن يلموا بشكل كاف بالقراءة والكتابة، مما يجعلهم يرتدون مرة أخرى إلى الأمية[٢٢].

وفي مصر، وعلى الرغم من ارتفاع نسب التسرب خلال مرحلة التوجه الاشتراكي في الخمسينيات والستينيات، إلا أنها بدأت في الانخفاض مع نهاية الستينيات وبداية السبعينيات ثم عادت إلى الارتفاع مرة أخرى بعد

تطبيق سياسات الانفتاح الاقتصادى مما يجعل ارتفاعها - خلال هذه المرحلة - مرتبطا بطبيعة التحولات الاقتصادية والاجتماعية التى طرأت على المجتمع المصرى بعد تطبيق هذه السياسات، وهو ما تؤكده البيانات الاحصائية التى تشير إلى إرتفاع نسب التسرب بين فئات اجتماعية معينة.

فبعد أن كانت نسبة التسرب فى مرحلة التعليم الابتدائى قد انخفضت من (٣ر٩٪)عام ١٩٦٧/٦٦، إلى (٨ر٥٪) عام ١٩٧١/٧٠، ثم الى (٧ر٣٪) عام ١٩٧٤/٧٣، بدأت فى الارتفاع مرة أخرى منذ عام ١٩٧٥/٧٤ حيث بلغت (٧ر٤٪)، ووصلت مع نهاية السبعينيات وبالتحديد فى عام ١٩٧٩/٧٨ إلى (٢ر٥٪)، ومع انتصاف عقد الثمانينات وفى عام ١٩٨٥/٨٤ وصلت نسبة التسرب الى (٤ر٧٪)[٢٣]. ووفقا لبيانات احصائية أخرى وردت فى احدى الدراسات، بلغت نسبة المتسربين من الدفعة التى التحقت بالصف الأول الابتدائى حتى نهاية المرحلة الابتبدائية فى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦حوالى (١ر٦٦٪)، وانخفضت هذه النسبه الى (٧ر٢٣٪) خلال العام الدراسى ١٩٧١/٧٠، إلا أنها ما لبثت أن ارتفعت مرة أخرى إلى (٧ر٣٠٪) خلال العام الدراسى ١٩٧٤/٧٣[٢٤].

ويبدو ارتباط ظاهرة التسرب خلال مرحلة التوجه الليبرالى بطبيعة التحولات الاقتصادية والاجتماعية السائدة خلال هذه المرحلة، مما تشير إليه الإحصاءات التى تؤكد ارتفاع نسب التسرب بين فئات اجتماعية معينة. فلم يوجد بين المتسربين - على سبيل المثال - حالة واحدة من الفئات ذات الدخل المرتفع، بينما وجدت (٥٦٪) من الحالات من ذوى الدخل المتوسط، و(٥ر٣٧٪) من ذوى الدخل المنخفض[٢٥].

وتشير إحدى الدراسات إلى أنه عند مراجعة الفئات الاجتماعية التى ترتفع بينها نسب التسرب، وجد أنهم من أبناء الفقراء والفلاحين أو من أبناء الأسر الأكثر عددا، وكذلك من أبناء ساكنى الأحياء الشعبية، وأبناء الأميين، وكذلك بين الإناث أكثر من الذكور[٢٦] فقد ارتفعت نسبة التسرب - على سبيل المثال - فى عام ١٩٧٩/٧٨ بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعدمين حيث بلغت (٦ر٤٥٪) وكانت هى أعلى نسب للتسرب، بينما أقل نسبة كانت بين أبناء التجار(٤ر٣٪)[٢٧].

ويعنى ذلك أن ظاهرة التسرب خلال مرحلة التوجه الليبرالى قد ارتبطت بالفقر، وهو ما يشير إلى البعد الطبقى لهذا المؤشر من مؤشرات أزمة النسق التعليمى خلال السبعينات والثمانينات، حيث تبرز ظاهرة التسرب بشكل أوضح فى الريف عن المدينة، وفى الأحياء الشعبية أكثر من الأحياء الراقية، وبين الإناث عنها لدى الذكور[٢٨]. ويؤكد ذلك أن ظاهرة التسرب إنما تشير إلى عجز النسق التعليمى عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

وإذا كانت ظاهرة التسرب تشكل مؤشرا على أزمة النسق التعليمى فإن ارتفاع نسب التسرب خلال مرحلة التوجه الليبرالى وخاصة مع بداية النصف الثانى من عقد السبعينيات بعد أن كانت قد بدأت فى الانخفاض مع بداية هذا العقد، يشير إلى زيادة حدة الأزمة خلال هذه المرحلة وفقا لمؤشر التسرب. بينما شهدت مرحلة التوجه الاشتراكى اتجاها نحو الخفوت فى حدة الأزمة وفقا لنفس المؤشر.

(٤) نسبة الإنفاق على التعليم :

تشير الإحصاءات الرسمية إلى ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى منذ بداية الستينيات كنتاج للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، والتوسع الكمى الكبير فيه، وكنتيجة مترتبة أيضا على إلغاء المصروفات وتطبيق المجانية.. حيث أدت كل هذه العوامل إلى ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى، وقد تراوحت هذه النسبة خلال الفترة من عام ١٩٦٥ إلى عام ١٩٧٥ ما بين (٤ر٥٪) إلى (١ر٥٪) حيث زادت من (٩٩) مليون جنيه فى عام ٦٤/١٩٦٥ إلى (٢٣٥) مليون جنيه فى عام ١٩٧٥، ثم أخذت فى الزيادة حتى بلغت (٤٤١) مليون جنيه فى عام ١٩٧٨[٢٩]، وهكذا استمرت نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى فى الارتفاع منذ الستينيات وحتى السبعينيات، واستمرت فى ارتفاعها فى الثمانينيات حتى بلغت (٥ر٥٪) من إجمالى الناتج القومى أيضا فى عام ١٩٨٦[٣٠].

غير أنه فى مجال الإنفاق على التعليم لاينبغى إغفال نسبة الميزانية المخصصة للتعليم من الميزانية العامة للدولة، حيث يتضح أنه برغم ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى.. إلا أن الميزانية

المخصصة للتعليم من ميزانية الدولة قد أخذت في الانخفاض خلال مرحلة التوجه الليبرالي. وهو ما يجعل كثيرا من الآراء تؤكد على انخفاض معدلات الإنفاق على التعليم وليست زيادتها.

فقد كانت ميزانية التعليم في الستينيات تمثل حوالي (٢ر٢٢٪) من ميزانية الدولة[٣١]، وانخفضت في عام ١٩٧٦ إلى (٢ر١٨٪)، ثم إلى (١ر١٨٪) في عام ١٩٧٧، ثم (٨ر١٧٪) عام ١٩٧٨، ثم (٣ر١٧٪) عام ١٩٧٩، ووصلت في عام ١٩٨١/٨٠ إلى (٤ر٩٪) ثم ارتفعت إلى (١ر١١٪) عام ١٩٨٢/٨١، ثم انخفضت مرة أخرى في عام ١٩٨٣/٨٢ إلى (٨ر٩٪)[٣٢] وانحدرت لتصبح (٩ر٥٪) عام ١٩٩١[٣٣] ويرتبط بانخفاض نسبة الانفاق على التعليم، العديد من المشكلات التعليمية الأخرى مثل نقص الاعتمادات المالية اللازمة لشراء الأدوات والتجهيزات المدرسية، وتدهور مستوى الخدمة التعليمية المقدمة، وارتفاع كثافة الفصول وتعدد فترات اليوم المدرسي كنتاج لنقص عدد المباني المدرسية، وغير ذلك من مشكلات تعليمية.

ففيما يتعلق ببناء المدارس، على سبيل المثال، نجد أن الخطة الأولى(١٩٦٥/٦٠) كانت قد وضعت على أساس بناء (٦٥٠) مدرسة جديدة خلال السنوات الخمس، أي بمعدل (١٣٠) مدرسة سنويا.وقدرت تكاليف المدرسة من ٦ فصول (٧٢٠٠)، ومن ٩ فصول (٨٧٠٠)، ومن ١٢ فصلا (١٢٠٠٠) جنيه، لكن التكاليف الفعلية تباعدت عن هذا التقدير، فلم تبن إلا نحو (٤٩٠) مدرسة، أي حوالي ١ر٧٥٪ ، مما ترتب عليه أيضا تأخر الاستيعاب الكامل. كذلك أخلت نكسة ١٩٦٧ بتقديرات الخطة إخلالا كبيرا، ظهرت آثاره في التوقف عن إقامة المباني المدرسية، فكان البديل هو التوسع في المباني القائمة مما زاد من مشكلة ازدحام الفصول، ولم يكن من حل سوى نظام الفترتين والثلاث فترات في المدرسة الواحدة[٣٤].

(٥) تعدد فترات اليوم الدراسي :

وتعبر ظاهرة تعدد فترات اليوم الدراسي عن أحد مؤشرات عجز النسق التعليمي عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص كما ترى بعض الدراسات، وذلك نظرا لانعدام المساواة في الإفادة من العملية التعليمية. فقد نشأ نظام

الفترتين والثلاث فترات منذ سنة ١٩٦٨، وترتب عليه تباين عائد العملية التعليمية : ففى المدرسة ذات الفترة الواحدة تصل الحصة إلى (٤٥) دقيقة، وطول اليوم الدراسي خمس ساعات ونصف. أما فى المدرسة ذات الفترتين فزمن الحصة (٤٠) دقيقة، بينما طول اليوم المدرسى أربع ساعات ونصف. وفى المدرسة ذات الثلاث فترات زمن الحصة (٣٥) دقيقة، وطول اليوم المدرسى ساعتان وخمسون دقيقة فقط. فإذا أخذنا فى الاعتبار - كما تذهب الدراسة - أن نظام الفترتين والثلاث فترات لايطبق فى الغالب إلا فى المناطق الريفية والشعبية، حيث تصل كثافة السكان فيها إلى الحد الذى لاتتمكن معه المدارس الموجودة من استيعاب أطفالها، أمكن استنتاج أن ثمة تفرقة فى مستوى العناية التعليمية والتربوية التى يحصل عليها تلميذ يلتحق بمدرسة تقتصر الدراسة بها على فترة واحدة ومدرسة أخرى تتعدد بها فترات الدراسة ومن ثم يقصر فيها وقت الدراسة ولاتوجه فيها العناية الكافية للتلاميذ مع قصر اليوم الدراسى[٣٥].

ويمكن أن نخلص من هذا الفصل إلى عدم اختلاف نوعية المشكلات التعليمية المثارة بين مرحلتى التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى وإن اختلفت حدتها بين المرحلتين.

وإذا كانت المؤشرات السابقة قد عبرت فى مجموعها عن عجز النسق التعليمى فى مصر عن تحقيق أهدافه، مما يؤكد اجتياز هذا النسق لأزمة تفصح عن وجودها من خلال بعض المظاهر أو الأعراض الخارجية والمتمثلة فى مجموعة المؤشرات السابقة.. فإنه من الملاحظ أن إدارة النظام لتلك الأزمة تتم من خلال التعامل مع هذه المؤشرات برغم أنها لاتتعدى كونها مؤشرات تعبر فقط عن وجود الأزمة.

فالنظام يتعامل مثلا مع ظواهر التسرب، والبطالة، ونقص الاستيعاب، وغيرها من الظواهر التى يسعى إلى مواجهتها ووضع الاستراتيجيات التى تقدم حلول لها برغم أنها ليست سوى مؤشرات خارجية تنذر فقط بوجود أزمة فى النسق التعليمى. وسوف يتضح ذلك من خلال التعرف على كيفية إدارة النظام لأزمة النسق التعليمى.



هوامش الفصل الرابع

(١) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، إدارة البحوث الفنية والمشروعات، مركز الوثائق التربوية، القاهرة، ١٩٥٧، ص ص١١-١٣.

(٢) د. كمال المنوفى: التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، فى: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، تحرير: د.أمانى قنديل، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١، ص٢٠٧.

(٣) المرجع السابق، ص٢٠٧.

(٤) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، القاهرة، سبتمبر/١٩٧٩، ص ص١٤-١٥، ص١٨،ص١٩،ص ص٢٦-٢٧، ص ص٣٣-٣٩، ص ص٤٠-٤١.

(٥) د. كمال المنوفى، التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ص١٩٧-١٩٩، ص٢٤٤.

(٦) من حديث مع د.عبدالسلام عبد الغفار وزير التعليم، جريدة الجمهورية، ١٩٨٥/١/٣١.

(٧) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، تعدادات السكان لأعوام:١٩٦٠،١٩٧٦،١٩٨٦.

(٨) سامية مصطفى كامل: التعليم، سوق العمل، بطالة المتعلمين فى: البطالة فى مصر، المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، تحرير: د. سلوى سليمان،١٩٨٩، ص ٦٢٢،٦٢٣.

(٩) تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى ج.ع.م، ١٩٦٥، ص١٤.

(١٠) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، مذكرة فى سياسة إعداد التقنيين، القاهرة، نوفمبر، ١٩٧٥.

(11) Mahmoud Abdel Fadil: Educational Expansion And Income Distribution In Egypt 1952-1977, In: The Poltical Economy of Income Distribution In Egypt, (Ed.) Gouda Abdel Khalek, et al.Holmes and Meier pub-London, 1982,p.352.

(12) Karima Korayem:Unemployment And Labour Market Policies,1985,p.71.

(١٣) د. سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى، عدد(٤)، نوفمبر ١٩٨٤، ص١٢٠

(١٤) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٤،٤٤،٤٦.
(١٥) بنت هانس وسمير رضوان: العمل والعدل الاجتماعى، مصر فى الثمانينيات، مكتب العمل الدولى، جنيف. دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٨٣ ص ٣٥٧.
(١٦) هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر - فى: مصر حتى عام ٢٠٠٠ - سلسلة دراسات تصدر عن المجالس القومية المتخصصة ١٩٨٠، ص١٦١.
(١٧) المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم الجامعى، دراسات وتوصيات ١٩٨٦،ص١٤٢.
(١٨) المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم الجامعى، مرجع سابق، ص١١٨.
(١٩) د. على الدين هلال، د. أمانى قنديل: التقرير النهائى لمشروع التعليم والسياسة والتنمية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، نوفمبر ١٩٩١، ص١٠.
(٢٠) فيليب كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة: د.أحمد خيرى كاظم،وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص ص٣٥-٣٧.
(٢١) د. سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٢٨.
(٢٢) فيليب كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، مرجع سابق، ص١٠٢.
(٢٣) د. سعيد اسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٣١.
(٢٤) على السيد الشخيبى: " تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية فى مصر، دراسات تحليلية نقدية"، المؤتمر الدولى الثانى عشر للإحصاء والبحوث الاجتماعية والسكانية من ٢٨/٣ - ١٩٨٧/٤/٢، مركز الحساب العلمى، جامعة عين شمس، ص٢٢١.
(٢٥) د. سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٣٤.
(٢٦) سلامة صابر محمد العطار: التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ج.م.ع، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩، ص٩٧.
(٢٧) المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم، القاهرة، ١٩٨١، ص١١١.
(٢٨) د. سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٢٩.
(٢٩) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص٣٨.
(٣٠) د. حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية، وجهة نظر، دار سعاد الصباح، ط/١،١٩٩٢، ص٢٤٧.
(٣١) رجب البنا : التعليم وإعادة ترتيب أولويات التنمية، الأهرام، ١٩٩٢/٣/٢٩.

(٣٢) عبد الفتاح ناصف: تقرير أولى حول محاولة قياس التكلفة الاستثمارية لخلق فرصة عمل لقسم خدمات المجتمع والخدمات الشخصية (التعليم العام)، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، القاهرة،١٩٨٤،ص٦.

(٣٣) رجب البنا: مرجع سابق.

(٣٤) د. عادل عازر (إشراف) وآخرون : تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى مصر، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم التعليم والقوى العاملة، القاهرة، ١٩٩١، ص٧٣.

(٣٥) المرجع السابق، ص ٧٩.

الفصل الخامس

إدارة أزمة النسق التعليمى

الفصل الخامس

إدارة أزمة النسق التعليمى

ويتضمن الفصل العناصر التالية :

أولا : تشخيص الأزمة

ثانيا : أسباب الأزمة

ثالثا : أساليب إدارة الآزمة.

رابعا: ملامح إدارة أزمة النسق التعليمى فى مصر، استخلاصات أساسية.

مقدمة :

ترددت فى الخطاب السياسى المصرى مقولة أن "التعليم هو قضية أمن قومى ". وقد دفع ذلك الأجهزة المعنية فى الدولة إلى أن تولى اهتماما خاصا بقضية التعليم، فعقدت المؤتمرات القومية لتطوير التعليم، ووضعت الاستراتيجيات للتعامل مع أزمة التعليم، ووضع حلول لمشكلاته المتراكمة.

ومنذ الإعلان الصريح عن وجود أزمة فى نظام التعليم المصرى مع بداية النصف الثانى من عقد الستينيات، يأتى كل وزير جديد للتعليم ليعلن من خلال سلسلة من التصريحات بأن التعليم فى مصر يمر بأزمة، وأن هذه الأزمة تشكل خطرا على الأمن القومى للبلاد. ويبدأ عقد المؤتمرات القومية تحت شعار" تطوير التعليم"، وتوصى هذه المؤتمرات بنفس التوصيات التى سبق وأوصت بها مؤتمرات سابقة، كما تطرح هذه المؤتمرات أيضا نفس الحلول والسبل لمواجهة الأزمة. والأمر نفسه يحدث مع قدوم كل وزير جديد للتعليم، حيث يعلن عن استفحال أزمة التعليم وفشل مواجهة هذه الأزمة طوال السنوات الماضية، ويبدأ نفس الخطوات التى سبقه إليها غيره من الوزراء.

وعلى الرغم من الوثائق العديدة التى صدرت منذ السبعينيات عن وزارة التعليم، والاستراتيجيات التى وضعت لإصلاح وتطوير التعليم فى مصر.. مازالت تصريحات وزراء التعليم حتى الوقت الحاضر تؤكد على خطورة الأزمة التى يعانيها التعليم المصرى.

فمع بداية عقد التسعينيات، يشير الدكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم آنذاك – من خلال مقاله له – إلى أنه " لابد من كشف العيوب والأخطاء فى النظام التعليمى برمته.وأن هذا النظام يعانى الركود، وأننا تخلفنا فى هذا المجال بدرجة لايمكن السكوت عليها. وأنه طوال السنوات السابقة أرتكبت جرائم بشعة فى حق التعليم وفى حق المجتمع وفى حق أجيال يجرى تخريبها لاتربيتها "[1] وقد كان وزير التعليم قد بدأ جهوده لإصلاح التعليم حيث تم وضع "استراتيجية تطوير التعليم فى مصر" التى أعلنت فى يوليو عام ١٩٨٧، ثم صدرت عنها وثيقة تطوير التعليم فى عام ١٩٨٨. وقد صدرت هذه الوثائق بعد سنوات قليله من وضع ورقة العمل الخاصة بتطوير

وتحديث التعليم، والتى صاغتها وزارة الدكتور مصطفى كمال حلمى فى عام ١٩٧٩.

وعندما تولى الدكتور حسين كامل بهاء الدين مسئولية الوزارة، أعلن فى أحد الحوارات التى أجريت معه بأن " أحوال التعليم فى مصر لاتسر، وقد تم وضع خطة عاجلة لإنقاذ المدارس حيث أنجز فى الخطة مالم ينجز خلال عشرين عاما "[٢]. وفى تصريح آخر أعلن الوزير " " أنه لابد أن نعترف بأن هناك أزمة فى التعليم، وأن هذه الأزمة تشكل خطرا جسيما على الأمن القومى لمصر "[٣].

وقد جاءت هذه التصريحات الأخيرة بعد أربع سنوات فقط من وضع استراتيجية تطوير التعليم فى عام ١٩٨٧. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على فشل مواجهة أزمة التعليم وأساليب إدارتها برغم هذا الكم من الاستراتيجيات والوثائق التى وضعت لتشخيص الأزمة واقتراح حلول لها منذ الخمسينيات وحتى التسعينيات.

ويستهدف هذا الفصل التعرف على أساليب إدارة أزمة النسق التعليمى فى مصر منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٠، وذلك من خلال تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن الدولة وعن وزارة التعليم، إضافة إلى تصريحات وزراء التعليم للصحف المصرية.

وقد تم تحليل مضمون الوثائق وفقا لثلاثة عناصر رئيسية هى:

- تشخيص الأزمة.
- أسباب الأزمة.
- أساليب إدارة الأزمة.

ويتضمن كل عنصر مجموعة أخرى من العناصر الفرعية، وهى العناصر التى تشكل فى جملتها مدخلا للتعرف على أسلوب إدارة أزمة النسق التعليمى فى مصر.

أولا: تشخيص الأزمة : *

ويقصد به : مفهوم الأزمة لدى صانع القرار. أى طبيعة أزمة النسق التعليمى المصرى كما يراها صانع القرار التعليمى، وكما يشخصها النظام.

وقد تبلورت رؤية النظام لأزمة النسق التعليمى فى العناصر التالية:

الأبنية التعليمية حيث نقص عدد المبانى المدرسية الصالحة، ونقص التجهيزات المدرسية وكفايتها :

فقد جاء فى تقرير وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٥٧ مايلى :

" إن مرحلة التعليم الابتدائى تواجه مشكلات كثيرة تحتاج إلى بحث واسع ودراسة عميقة، الغرض منها الوقوف على طبيعة هذه المشكلات وأسبابها ومايمكن أن يقترح لها من علاج حتى يمكن أن يؤدى هذا التعليم وظيفته كاملة. ومن بين هذه المشكلات المبانى، والأدوات والمعدات وكفايتها"(٤).

وفى إحدى وثائق حقبة السبعينيات، والمتمثلة فى ورقة العمل التى أعدتها وزارة التربية والتعليم فى سبتمبر عام ١٩٧٩ بعنوان " تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، بدأت الورقة أولا بسرد السلبيات ونواحى القصور التى ترى أن التعليم المصرى - بمختلف مراحله وأنواعه- مازال يعانى منها برغم الانجازات التى تحققت منذ قيام الثورة.

ومن هذه السلبيات : نقص عدد المبانى المدرسية: فقد جاء فى الورقة بخصوص سلبيات التعليم الإبتدائى :

" أنه بسبب ما يعانيه التعليم الابتدائى من نقص فى المبانى المدرسية كان لامفر من الأخذ بنظام الفترتين فى نحو (٥٠٪) من عدد المدارس الابتدائية، وبخاصة فى العواصم والبنادر، وهذا النظام يقف حائلا دون تطبيق نظام اليوم الدراسى الكامل "(٥).

وفى مكان آخر : " إن النقص الحالى فى الأبنية المدرسية فى هذه المرحلة، والذى ترتب عليه أن تعمل ٥٠٪ من مدارسها على نظام الفترتين يتطلب مواجهة حاسمة على أساس خطة مرحلية لتوفير تلك المبانى، حتى تتهيأ الظروف الطبيعية لعودة نظام اليوم الكامل "(٦).

وفيما يتعلق بمرحلة التعليم الإعدادى تذكر الورقة أن من بين سلبيات هذه المرحلة " " أن ٤٠٪ من عدد المدارس الاعدادية، تسير الدراسة فيها على نظام الفترتين مما يحول دون تحقيق العملية التعليمية فى هذه المرحلة لأهدافها المنشودة "(٧).

وقد بدأ عقد الثمانينيات أيضا مع الإعلان من جديد عن أزمة التعليم وعن ضرورة التطوير. ومن خلال بيان الحكومة فى ١٩٨٠/٦/١٤، أعلن

عن حتمية " التطوير الجذرى للتعليم "[٨]. هذا إلى جانب تناول الخطاب السياسى لما أسماه " مشكلات التعليم "، وكانت أولى هذه المشكلات يتمثل فى نقص الأبنية التعليمية والتجهيزات المعملية، مما يقتضى "توجيه قدر كبير من الاهتمام لأعداد المدارس وتعزيز إمكانياتها "[٩].

وتشكل الأبنية التعليمية أيضا إحدى المشكلات التى ورد ذكرها فى "استراتيجية تطوير التعليم فى مصر" والتى صدرت فى يوليه من عام ١٩٨٧، كأحد مشكلات العملية التعليمية كما تشخصها الاستراتيجية :

" فالإحصاءات تشير إلى أن التعليم الابتدائى به أكبر نسبة من المبانى المشيدة لأغراض غير تعليمية حيث تبلغ (٥ر٢٢٪) من جملة المبانى فى هذا التعليم. ومن حيث الصلاحية: تبلغ نسبة المبانى الصالحة فى التعليم الابتدائى (٥٩٪)، وفى التعليم الاعدادى (٦٨٪)، وفى التعليم الثانوى العام (٥ر٧٨٪) وبالنسبه لعدد الأبنية التعليمية، فإنه مع ازدياد السكان وازدياد عدد التلاميذ زاد الضغط على المبانى المدرسية. وعلى الرغم من زيادة بناء المدارس، إلا أن هذه الزيادة كانت دون المستوى المطلوب. ولم ينجح تنفيذ الخطة التى رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية، وقد أسهم فى ذلك بيروقراطية الجهاز الادارى المكلف بعملية البناء، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة من قبل الحكومة، وضعف الجهود الذاتية"[١٠].

(٢) نقص تدريب وإعداد المعلم، وعدم كفاءة الإدارة التعليمية، ومشكلة الإنفاق حيث نقص الاعتمادات والموارد المالية اللازمة للتوسع فى التعليم.

وقد جاءت مشكلات : " إعداد وتأهيل المعلم، والإدارة، والنفقات " فى تقرير وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٥٧.[١١] وكذلك ذكرت ورقة" تطوير وتحديث التعليم " فى سبتمبر ١٩٧٩ أن من بين سلبيات التعليم الابتدائى "أن نسبة تقرب من ٢١٪ من معلمى المرحلة الابتدائية لايحملون مؤهلات تربوية. وأن الإحصاءات تشير إلى أن عدد المعلمين بالتعليم الابتدائى يبلغ ١٤٠ ألف معلم، بينهم ١٪ من حملة المؤهلات العالية، ونحو ٧٨٪ من حملة المؤهلات المتوسطة التربوية، ونحو ٢١٪ من حملة المؤهلات المتوسطة غير التربوية"[١٢]. وفى مكان آخر: " أن العجز فى عدد

معلمى المواد الفنية فى بعض التخصصات داخل التعليم الفنى، يؤثر على تحقيق أهداف العملية التعليمية كاملة "[١٣].

وفيما يتعلق بمشكلة النفقات، تذكر الورقة : " أن عجز الاعتمادات المتاحة اضطرت الوزارة إلى الأخذ بنظام إنشاء الفصول الملحقة بالمدارس القائمة، وقد جاء ذلك على حساب المساحات المتاحة للنشاط الرياضى والتربوى، الأمر الذى أثر بدوره على عائد العملية التعليمية. وقد أدى نقص الاعتمادات- برغم الجهود المبذولة من قبل الوزارة - إلى عدم كفاية وكفاءة التجهيزات الموجودة بالمدارس لمقابلة متطلبات عمليات التعليم والتدريب[١٤].

كذلك أشارت استراتيجية تطوير التعليم فى عام ١٩٨٧، إلى " نقص الموارد المتاحة أمام التوسع الكمى والكيفى فى التعليم الجامعى" كأحد ممشكلات العملية التعليمية، وحيث تذكر الاستراتيجية فى تشخيصها لأزمة التعليم: " أنه مع ما فرضته الظروف السياسية والعسكرية على مصر خلال الاربعين سنة الأخيرة من حروب استنزفت مواردنا. ومع تحمل الدولة عبء مجانية التعليم الجامعى، لم تخصص الموارد المالية الكافية لتدعيم التعليم والبحث العلمى الجامعى. وساهم فى هذا النقص تحمل الدولة عبء الرعاية الطلابية والنواحى الاجتماعية والرياضية والثقافية والصحية.

مثال ذلك : المدن الجامعية التى لايكاد يسهم فيها الطالب إلا بأقل من ٥٪ من نفقات الإقامة الكاملة، فضلا عن دعم الكتاب الجامعى، ومساعدة الطلاب غير القادرين.. وكلها أعباء لم تسمح بتخصيص الموارد المالية اللازمة للنهضة بالتعليم الجامعى والبحث العلمى"[١٥].

وفيما يتعلق بإعداد المعلم، تشير الاستراتيجية إلى أنه: " على الرغم من الموقع الاستراتيجى الذى يحتله المعلم فى العملية التعليمية، فلقد شابت عمليات إعداد المعلم عدة سلبيات منها: تعدد وتنوع مصادر إعداد المعلم واختلاف المؤهل الذى يحمله مما أدى إلى فقدان التجانس الفكرى والتربوى الأمر الذى انعكس على تربية النشىء. ومن السلبيات أيضا: قصور المستوى الثقافى والعلمى الذى توفره دور المعلمين والمعلمات بعد شهادة الإعدادية، وقصور خطة الدراسة لإعداد المعلمين. فضلا عن غياب خطة رشيدة لتحديد الأعداد والتخصصات اللازمة لإعداد مدرسى التعليم العام والفنى مما أدى إلى وجود عجز كبير فى الخريجين فى بعض التخصصات. وأخيرا: التراخى

فى تدريب المعلمين أثناء الدراسة، وتحول التدريب إلــى عمليـة شكلية خاليـة من المضمون "[١٦].

وفيما يتعلق بإدارة التعليم، تقول الاستراتيجية " " مازالت إدارة التعليم فى مصر بوجه عام واقعة تحت تـأثير تصـور أنهـا فـوق " العمـل " (الفنـى) و"العمالة" (العـاملين فـى التعليـم). وأنهـا مرادفـة لركـوب السـلطة والهيمنـة. ومـازال التركيزفى العمـل الإدارى علـى النواحـى المتعلقـة بحرفيـة القواعـد واللوائح والمسائل المالية أكثر من النواحـى الانسـانية المتعلقـة بحفـز الأفـراد ومراعـاة قدراتهم. ومـازالت إدارة التعليـم إدارة تقليديـة ترجـع إلـى عصـر " مـاقبل العلـم والتكنولوجيـا" بدليـل مـا نـراه مـن أسـاليب تقليديـة فـى وضـع الميزانية والإنفاق وجمع المعلومات التربوية "[١٧].

(٣) اكتظاظ المناهج والمقررات الدراسية وتخلفها وانفصالها عن البيئة، وتخلف نظم الامتحانات وأساليب التقويم، واعتماد أساليب وطرق التدريس على الحفظ والتلقين :

أشـار تقريـر وزارة التربيـة والتعليم فـى الخمسـينيات (١٩٥٧) إلــى تخلف المناهج الدراسية كأحد المشكلات التى تواجه التعليـم فـى مصـر. ومـع بداية السبعينيات، أشار بيان الحكومة أيضا فى ١٩٧٠/١١/٢٥ إلـى أنـه " قـد حان الوقت للنظر من جديد إلى التعليم "، وأن " وزارة التربية والتعليم ستبدأ فى تلافى عيوب اكتظاظ المناهج وتخلف نظـم الامتحانـات التـى تركـز علـى اختبـار القـدرة علـى الحفـظ فقـط ". وطـالب بيـان الحكومـة أيضـا فـى ١٩٧٤/٤/٢٧ بتطوير المناهج بما يساعد الطلبة على الفهم لا الحفظ[١٨].

كذلك ذكرت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى عام ١٩٧٩، أن من بيـن سـلبيات التعليـم الابتدائـى " أن طـرق التدريـس والامتحـان مـازالت فــى معظمها طرقـا تقليدية، تعتمد على الحفظ والتلقين "[١٩] وفيما يتعلق بالمنـاهج، تذكر الورقة: " إن التعليم الثانوى بوضعه الراهن لايهيىء خريجيـه للاندمـاج فى مجالات الحياة العملية. وعلى الرغم مما ينـص عليـه قـانون التعليـم العـام من شمول الخطة الدراسية لبعض المجـالات العمليـة التطبيقيـة، التـى تتنـوع وفقـا لمختلف البيئات،إلا أن الممارسة العملية فى هذه المجـالات تكـاد تكـون غير موجودة. وإضافة إلى ذلك، فـإن مـا أدخـل علـى منـاهج التعليـم الثـانوى

العام من تطوير، وتجديد وتحديث فى محتواها منذ عام ١٩٧٥، لم يصاحبه توفير الامكانات اللازمة لممارسة الجوانب العملية، بالإضافة إلى عدم تطوير طرق التدريس والامتحانات "[٢٠] وفى موضع آخر تذكر الورقة مايلى " لعل أسوأ ما أبتليت به العملية التعليمية في مصر ظاهرة الحفظ والتلقين وانعكاسها على نظم الامتحان وطرق التدريس"[٢١].

وفى إشارة إلى أهم المشكلات فى عناصر العملية التعليمية تذكر استراتيجية تطوير التعليم (١٩٨٧) " أن مضمون التعليم قد شابه فى جميع مراحله عدة نواح للقصور تبدو فى المقررات والمناهج التى تتسم بخصائص منها : غلبة الطابع النظرى المعتمد على الحفظ وحشد ذهن التلميذ بكم من المعلومات دون أن يكون لها أى أثر في سلوكه كمواطن. فضلا عن جمود المقررات وانفصالها عن بيئة التلميذ[٢٢].

وعن نظم الامتحانات، تقول الاستراتيجية : " الوسيلة الأساسية لتقويم عمل التلاميذ هى الامتحانات المدرسية بصورها المألوفة عندنا، ومن ثم أصبح أمر تدريب التلميذ على التذكر هو الهدف. وأهمل بذلك استثمار إمكانات العقل الانسانى بما يحمله من طاقات بناءه وخلاقه، واقتصر عمل المدرس على الشرح والتلقين، الذى يضع فى اعتباره الأول الامتحانات وأسئلتها"[٢٣].

(٤) الأمية وعدم تحقق الاستيعاب الكامل :

وقد أثيرت هذه المشكلات بداية من السبعينيات حيث جاء ذكرها فى "برنامج العمل الوطنى"–أحد وثائق هذه المرحلة والذى صدر فى عام ١٩٧١– على النحو التالى :

" الواقع أن قضية تطوير التعليم من أخطر قضايا التحدى الذى يواجهنا، فنحن أكثر من غيرنا، لا أمل لنا إلا فى العلم الحديث. والعلم الحديث لايبدأ فى مراكز البحث والأكاديميات بل يبدأ مع أول يوم يذهب فيه أبناؤنا إلى مدارسهم الابتدائية. وأننا لانستطيع القول بأن العلم قد أصبح حقا لكل مواطن طالما ظلت مرحلة الإلزام قاصرة عن استيعاب كل من بلغ سن الإلزام"[٢٤].

وفيما يتعلق بالأمية، يؤكد برنامج العمل الوطنـى " " إنـه بـالرغم مـن الجهود المضنية والأموال الطائلة التى أنفقت علـى التعليم، ومـن زيـادة عـدد الطلبة فى مختلف مراحل الدراسة، إلا أن نسبة الأميـة لـم تتنـاقص، ونتيجـة لذلك زاد عدد الأميين بسبب تزايد عدد السكان "[٢٥].

وفى موضع آخر " " أن تصور بناء دولة حديثة والكلام عن تطوير البحث العلمى والارتفاع بمستوى الانتاجية فى بلد غالبية سكانه مـن الأميين، يعد ضربا من الخيال إذا لم نبدأ علـى الفور حملـة واسعة وجادة من أجل القضاء على الأمية. إن محو الأمية واجب إنسانى، إذ لا حريـة مـع الجهل، وهو أيضا واجب قومى وشرط من شروط تطوير الاقتصـاد وزيـادة الانتـاج. وواجب محـو الأميـة لايمكـن أن يكون واجب الدولـة وحدهـا، ولكـن صلـب المهمة من صميم عمل الاتحاد الاشتراكى والنقابات العماليـة، وعلـى الاتحـاد الاشتراكى أن يضع خطة تحدد هدفـا لكل سنة وتقوم علـى التطـوع والجهـود الذاتية "[٢٦].

وقد جاء التركـيز علـى مشكلة الأميـة أيضـا فـى الحديث عن أزمـة التعليم فى ورقة أكتوبر (١٩٧٤)، كمايلى:

" قد آن الأوان للبدء جديـا فى تلك المهمة الصعبـة التـى تأخرنـا فيهـا كثيرا، وهى القيام بثورة شاملة فى نظم ومفـاهيم التعليـم والتثقيف العـام بكـل أنواعه ومستوياته.. ابتداء من محو الأمية إلى التعليم العام والفنى والجـامعى، إلى البحث العلمى والتكنولوجى "[٢٧]. و" تحقيـق أهـداف التعليـم يسـتلزم عـدة أمور من بينها : ربط أنواع معينة، ومراحل معينة، من التعليـم بالبيئـة سـواء كـانت الريـف أو الحضـر، الحقـل أو المصنـع.. فبذلـك لانعـانى مـن مشـكلة الارتداد إلى الأمية حين ينفصل الطالب عن المدرسة ويعود إلى بيئته"[٢٨]

وتشير ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر" (١٩٧٩) أيضـا إلـى مشكلة الأمية : " إن الجهود الكثيرة التى بذلـت وتبـذل فـى مجـال محـو أميـة الكبار لم تؤت الثمرة المطلوبة حتى الآن، وأن ما نص عليه الدستور من أن محو الأمية واجب وطنى تجند كل طاقات الشعب من أجـل تحقيقـه، أمـل لـم يتحقق حتى اليوم، وإن كـانت نسبة الأميـة قد انخفضت من نحـو ٨٠٪ قبـل الثورة إلى نحو ٥٦٫٥٪ عام ١٩٧٦. ومازال العبء الأكبر فى مجـال محـو الأمية يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم من حيث سد منـابع الأميـة عن

طريق تعليم ابتدائى كفء، أما الأجهزة الشعبية والحزبية والنقابية وبقية أجهزة قطاعات الإنتاج والخدمات فمازال نشاطها فى هذا المجال محدودا "[٢٩] وحول مشكلة عدم تحقق الاستيعاب الكامل، تذكر ورقة تطوير التعليم بأنه : " بالرغم مما حدث من توسع كبير فى التعليم الابتدائى فإننا لم نصل بعد إلى مرحلة الاستيعاب الكامل، ومازال هناك ما يقرب من مليون طفل فى الشريحة العمرية بين ٦-١٢سنة لايتلقون أى لون من ألوان التعليم "[٣٠].

(٥) الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص والمتمثل فى : عدم تحقق الاستيعاب الكامل، وإرتفاع نسبة التسرب والرسوب، وتعدد فترات اليوم الدراسى، وكثافة الفصول، والتمايز فى نوعية الخدمة التعليمية المقدمة بين المدارس الخاصة والمدارس الرسمية.

وقد جاء تشخيص أحد جوانب الأزمة متمثلا فى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، فى " استراتيجية تطوير التعليم " باعتبار أن الإخلال بهذا المبدأ يمثل أحد المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية* . وقد عبرت الاستراتيجية عن هذه المشكلة على النحو التالى:[٣١]

" لايستطيع أحد أن ينكر ذلك التأكيد المستمر فى مختلف الوثائق الرسمية، سواء فى مجال التعليم أو فى السياسة العامة، على مبدأ ديمقراطية التعليم. ومع ذلك فإن استقراء الواقع يشير إلى أن هناك عديدا من الظروف والعقبات التى حالت بين المبدأ وبين أن يسير فى التطبيق إلى منتهاه بحيث تمحى صور اللاتكافؤ فى فرص التعليم، ذلك أن التعليم المصرى بكل إنجازاته ونموه وبكل صوره النظامية التى نراه عليها الآن، شابته مشكلات أثرت فى مبدأ تكافؤ الفرص تبدو فيما يلى:

أ - أن نسبة لايستهان بها من الأطفال مازالوا خارج التعليم الابتدائى، كذلك فإن نسبة لايستهان بها من الأطفال ما تكاد تلتحق بالمدرسة

---

* تتدرج مشكلات التعليم كما تشخصها "استراتيجية تطوير التعليم" فى الباب الأول منها تحت موضوعين : مشكلات خاصة بالنظام التعليمى، ومشكلات خاصة بالعملية التعليمية.

حتى ترسب أو تتسرب، لأن ظروف البيئة الاجتماعية واتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل يحول بينها وبين الاستمرار فى التعليم بنجاح. فوفقا للنشرة الأحصائية للجهاز المركزى للتنظيم والإدارة حول نظم التعليم والتوظيف فى مصر (العدد الخامس - اكتوبر/١٩٨٦، ص٢٢)، بلغت نسبه التسرب(١ر٢٥٪) من إجمالى الأطفال فى سن الالزام.

ب- تزداد عاما بعد عام معاناة أولياء أمور الأطفال الملزمين من إلحاق أطفالهم بالصف الأول من مرحلة الإلزام بالمدارس الابتدائية بسبب ما يلاقونه من صعوبات فى إيجاد أماكن لأبنائهم فى المؤسسات التعليمية بأوضاعها القائمة وبالذات فى العواصم والمدن الكبيرة حيث التزاحم السكانى الذى يتجاوز طاقة مؤسسات التعليم وتؤكد ذلك البيانات الإحصائية لوزارة التربية والتعليم عن العام الدراسى (١٩٨٧/٨٦) والتى تشير إلى أن عدد فصول الصف الأول بالمدارس الابتدائية على اختلاف أنواعها يبلغ (٢٦٨٩٤) فصلا، تضم (٨٨٦ر٢٦٥ر١) تلميذا وتلميذة، منها (١٠٤٨) فصلا فى المدارس الخاصة ذات المصروفات -العربية واللغات - مما يعنى أن التعليم الخاص يتحمل مسئولية تعليم نحو (٥ر٥٪) من عدد الملزمين المقبولين حيث تضم مدارسه (٦٩٦٤٣) تلميذا وتلميذة.

جـ - تعدد فترات المدرسة اليومية، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية الرسمية التى تعمل على نظام اليوم المدرسى المنقوص -فترة صباحية أو مسائية أو ثالثه - (٨٧٧٢) مدرسة من مجموع المدارس الرسمية البالغ قدره (١٢٩٦٥) مدرسة أى بنسبه (٧ر٦٧٪).

د - ازدحمت الفصول بالتلاميذ فوق الكثافة المقبولة، حيث وصل معدل كثافة فصول الصف الأول الابتدائى فى بعض الإدارات التعليمية من ٥٢ إلى ٥٤ تلميذا، وإلى أكثر من ٦٠ تلميذا فى المدارس الرسمية بالذات مما يؤثر على العملية التعليمية داخل المدرسة.

هـ - ويتجلى مبدأ عدم تكافؤ الفرص فيما توفره بعض مدارس التعليم الخاص من جودة فى التعليم بسبب انخفاض كثافة الفصول لديها، وما تستعين به من معامين، وما توفره من خدمات تعليمية إضافية. وقد

انتهزت بعض المدارس الخاصة هذه الفرصة فاتجهت الى المغالاة في مصروفاتها. وهكذا لم يعد التعليم الخاص نوعا من المشاركة مع الدولة فى القيام بأعباء التعليم بل أصبح منافسا لمدارس الوزارة فيما يوفره من جودة فى التعليم لايقدر عليها سوى من يملك المال دون من يملك القدرة على التعليم. ولم تحترم كثير من هذه المدارس النسبة التى نص عليها القرار الخاص بالتعليم الخاص فى قبول تلاميذ وطلاب غير قادرين. ومن ثم أصبحت هذه المدارس فى مصروفاتها العالية وعدم فتحها الأبواب لغير القادرين، صورة لعدم تكافؤ الفرص".

كذلك أشار الخطاب السياسى فى بداية الثمانينيات إلى ظاهرة "التسرب" كأحد مشكلات التعليم الأساسية استنادا إلى انها " الظاهرة التى تغذى جيش الأميين بأعداد إضافية كل عام. وأن التغلب على مشكلة الأمية يقتضى أولا "منع تسرب الأطفال من المدارس"[٣٢] وأشارت ورقة تطوير وتحديث التعليم" إلى : " أن نسبة تصل إلى نحو ١٢٪ من مجموع المقيدين فى المدارس الابتدائية يتسربون منها قبل إتمام دراستهم "[٣٣].

(٦) عدم التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة،وعدم التوازن بين خريجى التعليم الفنى وحاجة سوق العمل،ونقص الاهتمام بالتعليم الفنى :

فقد ذكرت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " من بين سلبيات التعليم الابتدائى " أن التوازن والتكافؤ بين الريف والمدن لم يتحقق بالصورة المرجوه في مجال التعليم الابتدائى "[٣٤].

وفيما يتعلق بمشكلات التعليم الفنى تؤكد الورقة على: " عدم التوازن بين خريجى التعليم الفنى من مختلف التخصصات، وحاجة سوق العمل، وذلك بسبب عدم توافر المعلومات الخاصة بسياسات القوى العاملة فى جمهورية مصر العربية، ودول المنطقة المستخدمة للعمالة الفنية المصرية، سواء من ناحية الكم، أو النوع، أو المحتوى، وبشكل عام يمكن القول بأن هناك عجزا واضحا فى خريجى التعليم فى العديد من التخصصات والمهن.

فضلا عن عدم توافق الدراسات التى أعد لها طلاب التعليم الفنى مع توزيعاتهم على أعمال معينة، إضافة إلى افتقار الطلبة إلى التدريب بمواقع الانتاج "[٣٥].

وقد تناول الخطاب السياسى أيضا فى بداية الثمانينيات، مشكلة التعليم الفنى كأحد مشكلات التعليم الأساسية مشيرا إلى قلة الإهتمام بالتعليم الفنى على الرغم من جدواه المؤكدة بالنسبة لعملية التنمية، الأمر الذى يتطلب " توجيه اهتمام أكبر للتعليم الفنى بمعناه الدقيق بحيث تتجه أعداد متزايدة من أبنائنا إلى المعاهد الفنية ويخف الضغط عن الكليات والمعاهد النظرية ويقل التركيز على الحصول على الشهادات الجامعية وتتغير النظرة الاجتماعية لخريجى المعاهد الفنية"[٣٦].

(٧) الكثافة الطلابية فى الجامعات، وعدم كفاءة نظام القبول فى الجامعات:

فقد حددت " استراتيجية تطوير التعليم " أهم مشكلات التعليم الجامعى فى ضخامة حجم القاعدة والكثافة الطلابية، وفى عدم كفاءة نظام القبول فى الجامعات. وفى ذلك تذكر الاستراتيجية أن : " الضخامة والكثافة الطلابية فى الجامعات قد أدت إلى بروز عدد من أوجه القصور أهمها : عدم التناسب بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث تصل النسبة فى بعض الكليات مثل الحقوق إلى ١: ١٠٥ والتجارة ١: ٦١، والتربية ١: ٢٧، إضافة إلى ازدحام قاعات المحاضرات مما يحول دون الاستفادة من التعليم الجامعى "[٣٧].

وفيما يتعلق بعدم كفاءة نظام القبول فى الجامعات، أشارت الاستراتيجية إلى دور مكتب التنسيق فى خلق هذه المشكلة :

" أشارت كثير من الدراسات إلى التحاق معظم الطلاب بكليات ليست لهم رغبة فى الدراسة بها، وقد كان ذلك تحت تأثير نظام مكتب التنسيق الذى يعتمد على معيار المجموع الكلى للدرجات للمفاضلة بين الرغبات. وبالرغم من حياد هذا المعيار، إلا أنه لابد أن نعترف بأن هذا الحياد قد تؤدى إلى نتائج لاتتفق مع شخصية الطالب وميوله وقدراته. كذلك تبين أن الجامعات تقبل طلابا لمجرد محاولة استيعاب أكبر عدد ممكن من الحاصلين على الثانوية العامة، وبغض النظر عن إمكانات وطاقات هذه الجامعات، ودون

التفات إلى احتياجات المجتمع من القوى العاملة. وقد أدى هذا الوضع إلى نتائج غير مقبولة تتمثل فى : عدم ارتفاع مستوى التعليم الجامعى، وعدم قدرة الجامعة على تقديم الخدمات التعليمية بالكفاءة الواجبة، وزيادة عدد الخريجين الذين لايجدون مكانا فى سوق العمل المنتج "[٣٨].

(٨) تدهور الكيف فى التعليم برغم تقدم الكم. بعبارة أخرى: التوسع الكمى فى التعليم على حساب الكيف ودون أن يوجه لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية :

وقد بدأ تشخيص أزمة التعليم وفقا لهذه الرؤية منذ عقد الستينيات، وخاصة مع النصف الثانى منه وحينما بدأ الإعلان الصريح عن أزمة النظام التعليمى فى عام ١٩٦٥. فبعد صدور تقرير اللجنة الوزارية المشكلة لبحث مشكلات التعليم فى عام ١٩٦٥ والتى أعلنت عن وجود أزمة داخل النظام التعليمى، تطرق الخطاب السياسى إلى الحديث عن أزمة التعليم، وتردد الحديث عن هذه الأزمة أيضا فى تصريحات وزراء التعليم خلال هذه الفترة حيث أشار الدكتور حلمى مراد وزير التعليم فى محاضرة له فى يناير عام ١٩٦٩ إلى "ضرورة الاهتمام بالكيف إلى جانب الكم فى التعليم وذلك بتطوير أساليب التقويم والعناية باللغات الأجنبية والرياضيات وجعل التربية الدينية مادة رسوب ونجاح، والتوسع فى التعليم الفنى، وتنمية قدرات المعلم، ورفع مستواه المادى"[٣٩].

وقد تضمن تقرير اللجنة الوزارية التى تم تشكيلها فى منتصف الستينات أيضا تشخيصا لأزمة التعليم يرى. " أن التوسع فى التعليم حتى تلك الفترة قد أخذ شكلا كميا دون أن يوجه بطريقة محكمة لمواجهة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[٤٠]

وقد انتهت حقبة الستينات بتولى الدكتور محمد حافظ غانم لوزارة التربية والتعليم (١٩٦٩/٧/١٠ - ١٩٧٢/١/١٨)، وقد أشار فى حديث له أمام مجلس الأمة فى فبراير عام ١٩٧٠، إلى " إتجاه الدولة نحو الاهتمام بكيف التعليم من خلال دعم التعليم الفنى ورفع مستوى الأداء فى التعليم العام بتحديد كثافة الفصول والتخلص تدريجيا من الفترة الدراسية الثالثة، وتطوير البرامج والمناهج"[٤١].

وتعنى الإشارات السابقة أن تدهور كيف التعليم قد تمثل فى : تخلف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وأيضا تخلف المناهج والمقررات الدراسية، ضعف الاهتمام بالتعليم الفنى، ونقص تدريب وإعداد المعلم، وكثافة الفصول تعدد فترات اليوم الدراسى، وأيضا عجز التعليم عن مواجهة احتياجات عملية التنمية.

ومن الواضح تكرار نفس المشكلات التعليمية خلال الخمسينيات وطوال حقبة الستينيات، للتعبير عنها بمفهوم جديد هو" تدهور الكيف فى التعليم". ومن الواضح أيضا أنها لم تخرج عن المشكلات التعليمية التى أثيرت فيما بعد خلال السبعينيات والثمانينيات وحتى بداية التسعينيات.

(٩) وجود خلل فى العملية التعليمية، والناتج عن غياب التخطيط :

فقد أعلن الدكتور عبد السلام عبد الغفار الذى تولى مسئولية الوزارة فى عام ١٩٨٤ بأن " التعليم المصرى فى خطر"، وإن كان قد رفض منذ البداية استخدام كلمة " أزمة " للتعبير عما يعانى منه التعليم فى مصر حيث كان يرى أن التعليم يواجه " صعوبات " كبيرة جدا تؤثر على العملية التعليمية، وأن هذه الصعوبات غير مرتبطة بسياسة الدولة لأن الدولة من مصلحتها نشر التعليم[٤٢].

أما " الصعوبات " التى تواجه التعليم المصرى – كما يشير لها الوزير– فتتمثل فى : نقص الاعتمادات اللازمة لمواجهة الأعداد الكبيرة من الطلاب، وقد ترتب على نقص الاعتمادات معظم الصعوبات الأخرى التى واجهت التعليم وأهمها: غياب التخطيط للمدارس والمبانى المدرسية، وقد ترتب على عدم التخطيط زيادة كثافة الفصول، وتحول المدارس إلى الفترتين والثلاث فترات. ومن هنا حدث الخلل فى العملية التعليمية. وقد شخص وزير التعليم هذا الخلل فى:عدم قدرة التلميذ على الاستيعاب، وعدم قدرة المدرس على القيام بالعملية التعليمية كما ينبغى نظرا لكثافة الأعداد، وقصر اليوم الدراسى[٤٣]. أى أن جوهر الأزمة – كما يشير الوزير – يتمثل فى "غياب التخطيط" والذى ترتب عليه كل المشكلات التى يعانى منها.

وفى هذا الأطار يؤكد وزير التعليم أن : " مفهوم التخطيط هو مفهوم جديد بالنسبه لمجتمعنا الذى لم يعرف سوى خطتين خمسيتين، الأولى منذ

بداية الثورة، والثانية هى الخطة الخمسية الحالية التى يجب أن نلتزم بها"[٤٤]
وبناء على هذا التشخيص قدم وزير التعليم خطته لإصلاح التعليم والتى ضمنها فى وثيقة : " السياسة التعليمية فى مصر " فى يوليو عام ١٩٨٥.

وقد أشارت " استراتيجية تطوير التعليم " أيضا فى عام ١٩٨٧ إلى " غياب التخطيط العلمى" فى تشخيصها للمشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى كأحد هذه المشكلات فقد جاء فيها :

" لم تكن الكثير من المشروعات والإصلاحات التعليمية قائما على دراسات وحسابات دقيقة، بل كانت بمثابة ردود فعل غير مدروسة. وفى غياب التخطيط، الذى يشترك فيه الاقتصاديون وعلماء الاجتماع والمعلمون والتربويون، والذى يأخذ فى الاعتبار – بناء على بيانات ودراسات علمية- الإمكانات المتاحة " سواء المادية أو البشرية أو المالية " ويعمل على حسن استخدامها من خلال برامج واضحة ومحدده التوقيتات الزمنية بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة،فإن الحديث عن تطوير التعليم يصبح غير ذات معنى"[٤٥].

(١٠) غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وعدم وجود سياسة تعليمية ثابتة:

تبلورت أزمة التعليم فى أحد جوانبها – وفقا لهذه الرؤية فى إحدى وثائق السبعينيات والتى صدرت فى شهر يناير من عام ١٩٧٢ مع بداية تولى الوزير" على عبد الرازق: مستهل الوزارة (من ١٩٧٢/١/١٩ – ١٩٧٤/٤/٢٣) بعنوان : " السياسة التعليمية فى الدولة العصرية " لتضم ملامح السياسة التعليمية خلال هذه [illegible] وقد تصدر الوثيقة حديث الوزير عن ضرورة وجود سياسة تعليمية ثابتة لاترتبط بالأفراد، وتهدف إلى الاستقرار وأن تكون مرتبطة بالأهداف القومية للمجتمع[٤٦].

وقد شكلت " غياب الفلسفة التعليمية الواضحة" واحدة من أهم مشكلات النظام التعليمى كما عرضت لها " استراتيجية تطوير التعليم " فقد اشارت الاستراتيجية إلى : " أن الملاحظة الدقيقة لتطور حركة التعليم فى مصر تبين مدى افتقادها فى كثير من الأوقات إلى فلسفة واضحة وعقيدة متبلورة. وقد أدى غياب هذه الفلسفة إلى انقطاع الخيط الذى يربط بين حبات

العقد. ولعل أهم ميزه لوجود فلسفة للتعليم فى المجتمع، هى توفير النظرة الشاملة اللازمة للتبصر الصحيح بالمشكلات وحلولها. ولانستطيع أن ننكر بطبيعة الحال الجهودالسابقة التى بذلت من أجل وضع سياسة واضحة للتعليم على أيدى أحمد نجيب الهلالى، وطه حسين وإسماعيل القبانى. وبدث هذه الجهود فى الأونة الأخيرة فى ورقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر(١٩٨٠)، وكذلك فى الورقة الخاصة بالسياسة التعليمية فى مصر(١٩٨٥). إلا أنه يلاحظ أن السياسة التعليمية تفتقر إلى ربط الأهداف العظمى بعضها ببعض فى نسيج متماسك أو تنظيم متكامل. كما أن السياسة التعليمية كانت تحتاج إلى استراتيجية تجعلها قابلة للتحقيق فى ظل امكانيات مادية وبشرية ومالية محدودة. وقد أكدت دراسات وزارة التعليم أن أحد الأسباب الرئيسية التى أدت إلى قصور فعالية النظام التعليمى فى مصر، يتمثل فى غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التربوية العليا وترسم وتحدد خطوات العمل التعليمية بطريقة إجرائية قابلة للتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمتابعة. يضاف إلى ذلك أن أية سياسة للتعليم فى مصر غالبا ما تقصره على مؤسسات التعليم النظامى فيما قبل الجامعى، أما التعليم الجامعى فيختص بسياسة أخرى مستقلة دون محاولة وضعهما معا فى منظومة كليه مترابطة. فضلا عن وجود مؤسسات أخرى للتعليم اللانظامى مثل أجهزة الإعلام تسير وفق سياسة خاصة بها. ومن المفروض أن تتسع مظلة الرؤية الفلسفية العامة لتشمل كل هذه المؤسسات التى لها دور فى تربية وتعليم المواطن المصرى داخل نسق واحد"[٤٧].

(١١) غياب الطابع القومى للتعليم، وجزئية الإصلاحات التعليمية :

يعتبر غياب الطابع القومى لتعليم أحد أبعاد أزمة النظام التعليمى كما تشير إلى ذلك " استراتيجية تطوير التعليم " فى تشخيصها لمشكلات النظام التعليمى : " يتميز التعليم بالطابع القومى. فالنظام التعليمى يكون مع سائر قطاعات الدولة نسيجا واحدا متكاملا. وقد غاب هذا المعنى فى كثير من الإصلاحات التعليمية، فكان قطاع التعليم يحل مشاكله بمعزل عن سائر قطاعات الدولة، مع أن الجوانب مرتبطة، والقضايا متشابكة، والمشكلات متفاعلة، ومحاولة علاج واحدة منها بمعزل عن الأخرى ليس مضمونه الأثر

الفاعل. وقد تجلى غياب الطابع القومى للتعليم فى أن بعض السياسات التربوية كانت توضع دون أن يشترك فيها جميع من يعنيهم الأمر، أى الأوساط الجامعية والمعلمون والآباء "[٤٨].

وفيما يتعلق " بجزئية الإصلاحات التعليمية "، تشير الإستراتيجية إلى: " أنه إذا كانت عزلة الإصلاحات التعليمية عن سائر قضايا المجتمع ومشكلاته قد أضعفت من فاعليتها، فإنه مما يكمل هذا العامل أن النظرة إلى الإصلاح كانت جزئية غير شاملة، فتطوير المناهج لايمكن أن يتم بمعزل عن إعداد المعلم وتدريبه. والعناية بالتعليم الفنى لايمكن أن يتم بمعزل عن ربطه بقطاعات الانتاج، وكل هذا وذاك يرتبط بقضية التمويل. ومن ثم فإن الإصلاحات التى تمت لم تحقق الفعالية بالقدر المطلوب "[٤٩].

(١٢) غياب الوعى الجماهيرى بمشكلات النظام التعليمى وأهمية تطويره:

وفيما يتعلق بهذه المشكلة كأحد مشكلات النظام التعليمى كما تشخصها "استراتيجية تطوير التعليم"، تقول الاستراتيجية: " أنه كان من الضرورى أن يصحب كل مشروع لإصلاح التعليم عملية إيقاظ للجماهير وإثارة لدوافعها فى المشاركة وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تحرص على المشاركة فى تنفيذه. وقد كان غياب الوعى الجماهيرى هذا سببا فى ضعف الثقة بالعملية التعليمية وعدم مساندتها ماديا ومعنويا، الأمر الذى انعكس فى النهاية فى تفاقم المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى فى مصر "[٥٠].

ويتضح من استعراض المشكلات التعليمية - كما تعرض لها الوثائق الرسمية - باعتبارها تشكل فى مجموعها أزمة النسق التعليمى كما تشخصها هذه الوثائق، أو كما تحددها وفقا لرؤيتها، أن بعض هذه المشكلات لاتخرج عن كونها مجرد مؤشرات على وجود الأزمة، أى أنها تعبر فقط عن الأعراض الخارجية للأزمة، كما أن غالبية هذه المشكلات تختلط فيها المشكلة مع السبب مع النتيجة أيضا. ويمكن من خلال العنصر الرئيسى الثانى، تحديد وبلورة أسباب الأزمة كما تعرض لها الوثائق التعليمية الرسمية، وذلك على النحو التالى :

ثانيا : أسباب الأزمة :

لم يتظهر أسباب الأزمة واضحة فى الوثائق التعليمية حيث أشارت هذه الوثائق إلى النتائج المترتبة على الأزمة فى بعض الأحيان بأعتبارها أسبابا للأزمة، وخلطت فى أحيان أخرى بين المشكلات التعليمية التى شخصتها هذه الوثائق نفسها على أنها الأزمة، وبين أسباب الأزمة. فلم يعد هناك تمييز واضح بين الأزمة وأسبابها ونتائجها، حتى أن " استراتيجية تطوير التعليم " قد ذكرت فى الباب الأول منها أن : " التعليم قد واجه خلال السنوات الأخيرة فى كثير من البلدان أزمة ضخمة بسبب ما يواجهه من مشكلات خطيرة. وأن تشخيص هذه المشكلات هو الخطوة الأولى لوضع استراتيجية تطوير التعليم"[٥١] أى أن التعليم قد واجه الأزمة بسبب المشكلات التى يعانيها، ومن ثم أصبحت المشكلات هنا بمثابة السبب للأزمة، وبمثابة الأزمة فى نفس الوقت. وقد اتضح ذلك من تشخيص " استراتيجية تطوير التعليم " لهذه المشكلات ممثلة فى : غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وغياب الطابع القومى للتعليم، وغياب التخطيط، وجزئية الاصلاحات التعليمية، وغير ذلك من مشكلات لم تميز من خلالها الاستراتيجية بين الأزمة، والسبب، والنتيجة.

ويظهر ذلك أيضا فى وثائق أخرى، حيث يشار إلى بعض الظواهر مثل: إنتشار الدروس الخصوصية، أو التوسع الكمى فى التعليم على حساب الكيف، أو تخلف أساليب التقويم، أو عدم التوازن بين مخرجات النظام التعليمى وحاجات النظام الاقتصادى، أو نقص الاعتمادات المالية.. وغير ذلك من ظواهر يشار إليها باعتبارها تشكل أسبابا لأزمة التعليم بينما يشار إليها فى مواضع أخرى بنفس الوثائق باعتبارها تشخيصا لمظاهر الأزمة.

وبشكل عام، فإنه يمكن بلورة أسباب الأزمة كما وردت بالوثائق التعليمية الرسمية فى مجموعة الأسباب التالية :

(١) نقص الاعتمادات المالية :

فقد جاء فى تقرير اللجنة التى تم تشكيلها فى منتصف عقد الخمسينيات (١٩٥٥/٣/٢٧) لبحث حالة التعليم الابتدائى للوقوف على

مشكلاته وأسبابها، أن" جزءا كبيرا من الميزانية يستنزف فى صورة مرتبات بينما الجزء المخصص لمستلزمات العملية التعليمية قليل جدا "[٥٢].

وأشار ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى نهاية السبعينيات إلى نفس السبب :

" تبذل الوزارة جهودا كبيرة لتزويد المدارس بالمعامل، والمعدات والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية،إلا أن نقص الاعتمادات المتاحة لهذا الغرض، وبخاصة الاعتمادات التى يتطلبها الاستيراد من الخارج، قد أدى إلى عدم كفاية وكفاءة التجهيزات الموجودة بالمدارس لمقابلة متطلبات عمليات التعليم والتدريب"[٥٣].

وفى منتصف الثمانينيات، أعلن الدكتور عبد السلام عبد الغفار وزير التعليم، أن التعليم المصرى يواجه صعوبات تتمثل فى نقص الاعتمادات اللازمة لمواجهة الأعداد الكبيرة من الطلاب، وأن نقص الاعتمادات هذا قد ترتب عليه معظم المشكلات التعليمية الأخرى مثل العجز فى عدد المبانى المدرسية، وكثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم الدراسى.. وهى العوامل التى أدت فى النهاية إلى إحداث خلل فى العملية التعليمية[٥٤]. أى أن نقص الاعتمادات يصبح هنا سببا غير مباشر للأزمة كما شخصها وزير التعليم متمثلة فى اختلال العملية التعليمية.

وقد أشارت " استراتيجية تطوير التعليم " أيضا فى عام ١٩٨٧ إلى نقص الاعتمادات المالية المخصصة من قبل الحكومة كأحد الأسباب التى أسهمت فى عدم نجاح تنفيذ الخطة التى رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية[٥٥]. وفى موضع آخر، أشارت الاستراتيجية إلى انخفاض معدلات الإنفاق على الطالب فى التعليم الفنى الصناعى كأحد أسباب مشكلات هذا النوع من التعليم،وخاصة إذا ما قورنت بمثيلاتها فى الدول النامية حيث"يتكلف الطالب المصرى نحو٣٧٪ مما يتكلفه الطالب فى العراق على سبيل المثال"[٥٦].

(٢) تخلف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وجمود المقررات الدراسية وإتباع أساليب للتدريس تعتمد على التلقين، وكثافة الفصول، والعجز فى أعداد المعلمين، وتعدد فترات اليوم الدراسى :

فقد ذكر تقرير لجنة الخمسينيات أن " فساد نظام النقل بدون امتحان إنما يرجع إلى فساد نظام المدرسة نفسه وإتباع أساليب للتدريس تعتمد على التلقين، فضلا عن نظام الامتحان التقليدى كوسيلة للتقييم فى الوقت الذى توجد فيه وسائل أخرى حديثة مثل نظام بطاقات متابعة التلاميذ "(٥٧).

كذلك أشارت أحاديث وتصريحات وزراء التعليم فى نهاية عقد الستينيات إلى أن الاهتمام بالكيف فى التعليم يأتى من خلال تطوير أساليب التقييم، وتنمية قدرات المعلم، وتحديد كثافة الفصول، والتخلص من الفترة الدراسية الثالثه، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية(٥٨).

وترى ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى نهاية السبعينيات أن " العجز فى عدد معلمى التعليم الفنى فى بعض التخصصات (المعمارية والكهربية فى المدارس الصناعية، والطب البيطرى والهندسة المدنية فى المدارس الزراعية وغيرها)، يؤثر على تحقيق أهداف العملية التعليمية كاملة"(٥٩).

وتعتبر كثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم المدرسى أيضا من الأسباب المباشرة لأزمة التعليم كما شخصها الدكتور عبد السلام عبد الغفار فى منتصف الثمانينيات فيما سبقت الإشارة إليه. حيث تؤدى كثافة الفصول وتعدد الفترات المدرسية إلى التأثير السلبى على العمليه التعليمية وحدوث خلل بها(٦٠).

وتشير استراتيجية تطوير التعليم.. إلى جمود المقررات الدراسية وانفصالها عن البيئة كأحد جوانب الأزمة، وفى ذات الوقت كأحد أسبابها حيث تقول الاستراتيجية :

" صلابة المقررات وجمودها بالنسبة إلى مطالب التعليم أو البيئة هى إحدى سمات المقررات والمناهج التعليمية المطبقة حاليا فى مصر. فهناك أنفصال كبير بين المدرسة من جهة وبيئة التلميذ من جهة أخرى، ولا نعتقد أننا نبعد عن الحقيقة والواقع حين نقرر أن مثل هذا القصور فى المقررات والمناهج هو أحد العوامل التى تؤدى إلى صور النقص العديدة فى مراحل التعليم المختلفة، وبوجه خاص فى المرحلة الابتدائية " (٦١).

وفيما يتعلق باساليب التقويم، تقول الاستراتيجية :

" الوسيلة الاساسـية لتقويم عمل التلاميذ هـى الامتحانـات المدرسـية بصورها المألوفة عندنا، ومن ثم أصبـح أمـر تدريب التلميذ علـى التذكرهـو الهدف. واهمل بذلك استثمار إمكانات العقل الإنسانى بمـا يحملـه مـن طاقـات بناءه وخلاقة، واقتصر عمل المدرس علـى الشـرح والتلقيـن،الـذى يضـع فـى اعتباره الأول الامتحانات وأسئلتها " [٦٢].

كذلك تشير الاستراتيجية إلى : كثافة الفصـول، وتعـدد فـترات اليـوم الدراسـى كأسـباب مباشـرة لأحـد مظـاهر الأزمـة وهـو المظهـر المتمثـل فـى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص [٦٣].

(٣) ظاهرة الدروس الخصوصية :

فقد أشار " برنامج العمل الوطنى " فى بداية السبعينيات إلـى ظـاهرة الدروس الخصوصية بما تؤدى إليه من إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم، وذلك على النحو التالى :

" اننا لا نستطيع القول بأن العلـم قـد أصبـح حقـا لكـل مواطـن طالمـا ظلت مرحلة الإلزام قاصرة عن استيعاب كل من بلغ سن الالزام، وطالما ظل الطالب معتمدا فى التحصيل علـى مـا يتلقـاه مـن دروس خصوصيـة. ان هـذا الوضع فوق أنه يجعل التعليم، رغم مجانيتـه رسـميا، مرتبطـا بـالقدرة الماليـة للآبـاء، وفـوق أنـه يحمـل الكثـيرين فـوق طاقـاتهم، يـؤدى إلـى نتيجتيـن غـير صحيتين : الأولى أنه يجعل من أبناء غير القادرين أشباه أميين رغم ضخامـة الأموال المستثمرة فى التعليم، والثانية أنه يحد كثـيرا مـن الفـرص أمـام أبنـاء العمال والفلاحين وهم الغالبية العظمى من الشعب والمصادر الطبيعية للعمـل الثورى والقادرين على خدمة الجماهير " [٦٤].

وتؤكد " استراتيجية تطوير التعليم " أيضا على الدور الذى تلعبه هـذه الظاهره فى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص :

" انتشرت الدروس الخصوصيـة بصـورة خطـيرة فـى جميـع مراحـل التعليـم، مـن مرحلـة ريـاض الأطفـال إلـى التعليـم الجـامعى. وقـد أدت هـذه الظاهره إلى نشوء واقع يتناقض مـع مبـدأ تكـافؤ الفـرص أمـام جميـع طـلاب العلم" [٦٥].

(٤) تزايد عدد السكان :

يرد ذكر " الزيادة السكانية " فى بعض الوثائق الرسمية كأحد الأسباب الرئيسية لبعض مظاهر أزمة التعليم كما تشخصها هذه الوثائق مثل: الأمية، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص.

فإذا كان برنامج العمل الوطنى قد أشار إلى " الأمية " فى تشخيصه لأزمة التعليم، فإنه قد أرجع هذه الظاهره إلى تزايد عدد السكان، حيث يقول البرنامج : " أن نسبة الاميين تكاد تكون ثابتة ولكن عدد الأميين يتزايد بسبب تزايد عدد السكان " (٦٦).

وتذكر " استراتيجية تطوير التعليم " : " أنه نتيجة عدم التوازن بين نمو معدلات المواليد وتزايد أماكن التعليم فى الصف الأول الابتدائى، لا تجد الكثره من الأبناء مكانا فى هذا الصف إلا بعد السابعة من العمر فى أغلب الأحوال. وتلك بغير شك سلبية من شأنها القضاء على تكافؤ الفرص فى ضوء ما يحدث فى مدارس اللغات التى تعطى الأولوية للمتقدمين من رياض الأطفال التى تضمها المدرسة "(٦٧).

(٥) عدم توافر البيانات الإحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة :

فقد أشارت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى عام ١٩٧٩ إلى أن أحد مظاهر أزمة التعليم والمتمثل فى : عدم التوازن بين خريجى التعليم الفنى وحاجة سوق العمل، يأتى بسبب عدم توافر المعلومات اللازمة عن احتياجات سوق العمل.

فتشير الورقة إلى أن : " عدم التوازن بين الخريجين من مختلف التخصصات، وحاجة سوق العمل - كأحد سلبيات التعليم الفنى - يأتى بسبب عدم توافر المعلومات الخاصة بسياسات القوى العاملة فى جمهورية مصر العربية، ودول المنطقة المستخدمة للعمالة الفنية المصرية، سواء من ناحية الكم، أو النوع، أو المحتوى " (٦٨).

كذلك تشير " استراتيجية تطوير التعليم " أيضا فى عام ١٩٨٧، إلى عدم توافر الإحصائيات كمشكلة رئيسية من مشكلات التعليم الفنى، وسبب

رئيسى لأحد مظاهر أزمة التعليم وهو المظهر المتعلق بعدم تلبية التعليم لاحتياجات المجتمع والتنمية الاقتصادية من القوى العاملة.

فتقول الاستراتيجية : " عدم توافر البيانات الإحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة على المدى القصير والطويل، يعتبر من أهم مشكلات التعليم الفنى، الصناعى والزراعى. فتوافر هذه البيانات ضرورى حتى يكون التخطيط للتعليم الفنى مبنيا على الدراسات والاحصائيات الدقيقة الشاملة بما يحقق تلبية احتياجات المجتمع من القوى العاملة بكمياتها ونوعياتها المطلوبة لكل مهنة حسب احتياجات خطة التنمية وأولوياتها " [٦٩].

(٥) إحجام المؤسسات الانتاجية عن تدريب طلاب التعليم الفنى:

أشارت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " إلى إحجام المؤسسات الانتاجية عن تدريب طلاب التعليم الفنى كسبب لأحد مشكلات التعليم الفنى وهى المشكلة المتعلقة بانخفاض مستوى خريجى هذا النوع من التعليم. فتذكر الورقة أن : " افتقار الطلاب إلى التدريب بمواقع الانتاج والخدمات يؤدى إلى افتقارهم للتدريب على أحدث الآلات والمعدات المستخدمة فى تلك المواقع. وافتقارهم أيضا إلى الإندماج فى جو العمل الحقيقى ليعيش فيه الطالب بكل أحاسيسه ومتطلباته " [٧٠].

وتشير أستراتيجية تطوير التعليم " أيضا إلى نفس السبب :

" من مشكلات التعليم الفنى هو إحجام معظم مؤسسات الانتاج –الصناعى والزراعى – عن تدريب طلاب المدارس الصناعية والزراعية بها، رغم أن الحاجة تدعو إلى استكمال تدريب هؤلاء الطلاب حتى يكونوا على مستوى مناسب من الكفاية والتدريب يتفق ومجالات العمل التى سيعملون بها بعد تخرجهم " [٧١].

(٦) غياب المنهج الفكرى :

إذا كانت استراتيجية تطوير التعليم قد شخصت أزمة التعليم فى أحد مظاهرها فى : " مضمون التعليم " والذى أشارت إليه كأحد مشكلات العملية التعليمية حيث اعتماد هذا المضمون على الحفظ والتلقين، فإنها أرجعت هذا المظهر من مظاهر الأزمة إلى " غياب المنهج الفكرى ".

فتقول الاستراتيجية : " لقد اقتصر التعليم على التلقين وحشد الأذهان بالمعلومات، حتى إذا ما أدى الطالب الامتحان تبخرت هذه المعلومات. ويرجع ذلك إلى عدم ترسيخ المنهج الذى يفكر به الطلاب بأسلوب علمى، والذى يمكنهم فى ضوئه رصد الظواهر وتجميع المعلومات عنها وربطها واسترجاعها واستقبال الجديد منها واستخلاص غيرها. ومع الثورة العلمية التكنولوجية لم يتضح فى برامج التعليم المنهج العلمى الذى يجب ترسيخه وتعميقه فى أذهان الطلاب، فأصبح التعليم تلقينا وحشوا للأذهان " (٧٢).

(٧) وإضافة إلى الأسباب السابقة، ذكرت استراتيجية تطوير التعليم فى تشخيصها للمشكلات المتعلقة بالنظام التعليمى، بعض المشكلات التى أعتبرتها الاستراتيجية فى نفس الوقت أسبابا رئيسية لقصور فعالية النظام التعليمى ومن هذه المشكلات : غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وغياب الوعى الجماهيرى بمشكلات النظام التعليمى.

ففيما يتعلق بالمشكلة الأولى تقول الاستراتيجية :

" أكدت الدراسات التى قامت بها لجان التطوير المشكلة من قبل وزارة التعليم أن أحد الأسباب الرئيسية التى أدت إلى قصور فعالية النظام التعليمى فى مصر يتمثل فى غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التربوية العليا " (٧٣).

وفيما يتعلق بالمشكلة الثانية المتمثلة فى غياب الوعى الجماهيرى تقول الاستراتيجية : " لقد كان غياب الوعى الجماهيرى فى كثير من الأحوال سببا فى ضعف الثقة بالعملية التعليمية والتشكك منها وعدم مساندتها ماديا ومعنويا.الأمر الذى انعكس فى النهاية فى تفاقم المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى فى مصر " (٧٤).

ثالثا: أساليب إدارة الأزمة :

ويقصد بأساليب إدارة الأزمة كل من : الأهداف أو المبادئ التى انطلق منها صانع القرار التعليمى فى إدارته للأزمة، والتى استهدف تحقيقها. والوسائل أو الأساليب المطروحه لتحقيق هذه الأهداف. ثم الحلول أو الإجراءات العملية والتنفيذية المتخذه لترجمة الوسائل إلى واقع فعلى.

وفيما يلى عرض لكل من هذه العناصر :

(١) الأهداف :

فى إطار سعى النظام - خلال عقد الخمسينيات بعد قيام الثورة- إلى تعويض الشعب المصرى عن الظلم الاجتماعى الذى عانى منه خلال المرحلة الاستعمارية الطويلة قبل الثورة.. كان التركيز على تلبية الحاجات الاجتماعية الأساسية ومن بينها التعليم. وكان السعى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية داخل كل قطاعات المجتمع هو الهدف الأسمى أمام حكومة الثورة.

وكان السعى إلى تحقيق هذا الهدف داخل قطاع التعليم يقتضى إعطاء أولوية الاهتمام إلى مرحلة التعليم الابتدائى ومحاولة النهوض به وتطويره باعتباره التعليم الشعبى وذلك منذ تولى " إسماعيل القبانى " مسئولية وزارة التربية والتعليم فى سبتمبر من عام ١٩٥٢.

وإنطلاقا من الهدف الرئيسى وهو " تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص "، تحددت أهداف وزارة التربية والتعليم خلال حقبة الخمسينات فيما يلى :

أ - تحديد سياسة عامة ثابتة فى مجال التربية والتعليم تتفق والأهداف القومية وفى نطاق السياسة العامة للدولة [٧٥].

ب - النهوض بالتعليم الإبتدائى لتحسين أوضاعه من حيث الكم والكيف[٧٦].

جـ - نشر التعليم الابتدائى وتعميمه ووضع الحلول الممكنة لمشكلاته [٧٧].

د - إعداد معلمى المرحلة الابتدائية [٧٨].

هـ - تنمية قدرات النشئ واستعداداتهم لمواجهة الحياة العملية [٧٩].

و - غرس قيمة احترام العمل اليدوى والنهوض بالكفاية الانتاجية لأكبر عدد من خريجى المدارس الاعداديه والثانويه العامة والفنية والعمال وأرباب الحرف المختلفة [٨٠].

وإذا كانت حقبة الخمسينيات قد بدأت بتركيز الاهتمام على مرحلة التعليم الابتدائى، فإنها قد انتهت بالتوجه نحو زيادة الاهتمام بالتعليم الفنى الذى بدأ التوسع فيه مع بداية حقبة الستينيات التى بدأت خلالها الدولة توجيه كافة قطاعات المجتمع نحو تحقيق هدف أساسى هو : التنمية الاقتصادية وإعادة بناء الاقتصاد.

وفى هذا الإطار يشير أحد تقارير وزارة التربية والتعليم الصادر فى أواخر عقد الخمسينيات إلى ما يلى :

" اقتضت سياسة الثورة إعادة بناء الاقتصاد على أساس قومى يساير النهضة الشاملة، وسارت فى سبيل تحقيق ذلك بخطوات تتفق مع خطواتها فى الميادين الأخرى. إلا أن الأحداث السياسية التى توالت بسرعة جعلت من الضرورى الإسراع بتدعيم الاقتصاد والعناية بالمؤسسات التى تحفظ توازنه وتزوده بالفنيين الأكفاء. ومن ثم اتجهت الوزاره إلى العناية بالتعليم الفنى بأنواعه : الصناعى، والزراعى، والتجارى " [٨١].

وفى موضع آخر من نفس التقرير :

إن التغييرات الاقتصادية التى جدت فى المجتمع، خلقت أوضاعا اقتصادية تتطلب إعادة تشكيل المشتغلين بالزراعة على أساس هرمى فى قمته عدد مناسب من المهندسين الزراعيين الذين يضعون الخطط والمشروعات وينظمون عمليات الإنتاج علىأساس علمى، ومن دونهم عدد أكبر من المساعدين الذين يراقبون تنفيذ الخطط ويلاحظون عملية الانتاج، وفى قاعدة الهرم العمال الفنيون الذين يقومون بعملية الإنتاج المباشر.ووفقا لهذا التشكيل الهرمى يتم تنظيم التعليم الزراعى بحيث تعمل المدرسة الإعدادية الزراعية على خلق الطبقة الأولى الموجودة فى قاعدة الهرم وهىالعمال الفنيون، بينما تعمل المدارس الثانويه الزراعية على تكوين الطبقة الثانية، وأما الطبقة الثالثه فتتخرج فى الجامعات والمعاهد الزراعية العليا"[٨٢].

وبناء على ذلك، أضيف إلى أهداف السياسة التعليمية فى أواخر عقد الخمسينيات الهدفان التاليان :

أ - الاهتمام بالتعليم الفنى ومحاولة النهوض به [٨٣].

ب - الاهتمام بالتعليم الجامعي والعالى وتوجيهه نحو إعادة بناء الحياه الاجتماعيه والاقتصادية على نحو يمكن البلاد من استغلال كل ثرواتها البشرية والحيوانية والنباتية والمعدنية إلى أقصى درجات الاستغلال[٨٤].

وقد استمر التركيز على عملية التنمية الاقتصادية وإعادة بناء الاقتصاد وتوجيه كافة قطاعات المجتمع - بما فيها قطاع التعليم - لتحقيق هذا الهدف طول العقد الثانى من مرحلة التوجه الاشتراكى وهو عقد الستينيات. ومن ثم تركزت أهداف السياسة التعليمية - خلال هذا العقد - فى إجراء تغييرات داخل نظام التعليم بما يلائم احتياجات عملية التنمية الاقتصادية. بل إن الإعلان عن وجود أزمة داخل النظام التعليمى فى منتصف الستينيات قد جاء كنتاج لعدم تحقق هذا الهدف، أو بعبارة أخرى كنتاج للتوسع الكمى فى التعليم دون توجيهه بطريقة محكمة لمواجهة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها عملية التنمية الاقتصادية وذلك كما سبقت الإشارة من قبل.

وانطلاقا من هذا الهدف الرئيسى - وهو توجيه التعليم بما يحقق احتياجات عملية التنمية - تحددت أهداف السياسة التعليمية خلال حقبة الستينيات فيما يلى :

أ - التوسع فى التعليم الفنى بأنواعه وبمستوياته المختلفة من أجل سد حاجات البلاد فى نهضتها الشاملة، فى ميادين الصناعة والزراعه والتجاره،إلى طبقة من الفنيين يستطيعون النهوض بمطالب مشروعاتها الانتاجية المختلفة.[٨٥].

ب - الربط بين التعليم الفنى، والبيئة نظرا لأهمية التوافق بين برامج إنشاء المدارس الفنية وبرامج التنمية الاقتصادية والاحتياجات الصناعية فى كل بيئة[٨٦].

جـ - زيادة الاهتمام بالإعداد الفنى والمهنى للتلاميذ [٨٧].

د - تعزيز هيئات التدريس بمراحل التعليم المختلفة [٨٨].

هـ - التزام الدولة بتوفير التعليم الابتدائى لجميع الملزمين، والارتفاع بكفاءته. وذلك استمرارا فى الالتزام بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص[٨٩].

ومع بداية عقد السبعينيات، بدأ الحديث عن ضرورة إعادة النظر من جديد إلى التعليم، وعن ضرورة تطويره لبناء " الدوله العصرية " وهو المفهوم الذى بدأ يتردد بعد هزيمة يونيه ١٩٦٧. وقد أشار بيان الحكومة المصرية في٢٥/١١/١٩٧٠ إلى أنه: " قد حان الوقت للنظر من جديد إلى التعليم"[٩٠].

وقد حدد " برنامج العمل الوطنى " فى بداية السبعينيات، أهداف السياسة التعليمية فيما يلى :[٩١].

أ - التوسع فى المرحلة الأولى من التعليم فى نهاية العشر سنوات لجميع من بلغ سن الالزام تمهيدا لرفع هذه السن إلى ١٥ سنة.

ب - تغيير مضمون التعليم فى المرحلة الابتدائية بما يساعد على نمو وتفتح الأطفال فى هذه المرحلة، وبما ينمى ملكاتهم الابداعية وينمى لديهم حب البحث، واكتساب القدرات اللازمة لاستيعاب كل ما يجد فى ميادين العلم والاسهام فى تطويره وتمصيره ووضعه فى خدمة المجتمع. وذلك لأن العلم الحديث لا يبدأ فى مراكز البحث وإنما يبدأ من المدرسة الابتدائية.

جـ - الأهتمام بالبحث العلمي والتنسيق بين مراكز البحث المختلفة وربطها ربطا وثيقا بعملية الأنتاج القومى، وذلك من أجل توجيه البحث العلمى نحو الوصول إلى تكنولوجيا مصرية عصرية، ونحو تطوير أساليب الانتاج فى الصناعة والزراعه من أجل توفير الجهد والوقت والتكلفة وتحقيق زيادة فى الانتاج.

أما ورقة أكتوبر فى عام ١٩٧٤، فقد أكدت على استحالة تحقيق التنمية الاقتصادية بدون تنمية اجتماعية محورها هو الإنسان المصرى. وأن النهوض بهذا الإنسان يتطلب القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم ابتداء من محو الامية، إلى التعليم العام والفنى والجامعى، إلى البحث العلمى والتكنولوجى. وذلك لإيجاد الفرد المتعلم المستنير والأكثر فهما لقضايا مجتمعه وأكثر خبرة فى مواقع العمل والانتاج. وذلك لأن التعليم لم يعد مسألة مقررات دراسية جامدة تقف مهمة التعليم عند استيعاب الطالب لها ولكن أصبح التعليم مرتبطا ارتباطا عضويا بحركة المجتمع ومتطلباته[٩٢].

وإنطلاقا من ذلك المفهوم للتعليم، حددت ورقة أكتوبر أهداف السياسة التعليمية فيما يلى [٩٣] :

أ - عدم صب التعليم فى قوالب واحدة، بل العمل على تنويعها قدر الإمكان حتى تلبى شتى أنواع الخبرات والتخصصات والمهارات المطلوبه فى عملية التنمية.

ب - ربط أنواع معينة ومراحل معينة من التعليم بالبيئة سواء كانت الريف أو الحضر، الحقل أو المصنع، حتى لا يرتد الطالب إلى الأمية حين ينفصل عن المدرسة ويعود إلى بيئته، وحتى لا تحرم البيئة من الاستفاده من تعليمه.

جـ - توثيق الصلة بين الجامعات والمعاهد وبين مواقع العمل حتى تسهم المعرفة فى تطوير القدرة الانتاجية.

د - القضاء على فكرة الفارق الاجتماعى بين تعليم وتعليم حتى نسد حاجة البلاد إلى كل المهارات والخبرات ونعلى قيمة العمل بوصفه القيمه الاجتماعية الأولى. والتحرر من النظره إلى التعليم كمجرد طريق إلى اكتساب مكانة اجتماعية، أو الوصول إلى وظائف مكتبية، بصرف النظر عن قيمتها فى حركة المجتمع.

هـ - الأخذ بنظرية التعليم المستمر.

و - الاهتمام بمراكز البحث العلمى والتكنولوجى.

وقد شكلت الأهداف السابقة - والواردة فى كل من : برنامج العمل الوطنى، وورقة أكتوبر - أهداف السياسة التعليمية خلال النصف الأول من حقبة السبعينيات. ومع بداية النصف الثانى تولى الدكتور مصطفى كمال حلمى مسئولية الوزارة (من ١٩٧٤/٤/٢٤ وحتى ١٩٧٧/١٠/٢٥ ثم كوزير للتعليم والبحث العلمى من ١٩٧٧/١٠/٢٦ وحتى بدايات حقبة (الثمانينيات)، وقد أعدت الوزارة فى عهده تقريرا بعنوان : " حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل"، وبعض مبادئ واتجاهات الإصلاح "، وذلك فى يونيو من عام ١٩٧٤. وذكر وزير التعليم فى مقدمة هذا التقرير بأن التقرير لا يتضمن خطة تنفيذية محدده لإصلاح التعليم، ولكنه يعتبر

مدخلا لوضع هذه الخطة. ووضعه تحت نظر الأجهزة المعنية برسم السياسة القومية للتعليم
فى مصر، وهى السياسة التى سوف تترجم بعد إقرارها إلى برامج تنفيذية تتسم بالمرونه والواقعية وتعمل فى إطار خطة التنمية الشاملة [٩٤].

وقد طرح تقرير " حركة التعليم فى مصر " مشروعا لتطوير التعليم يعتمد على عدد من المبادئ والأهداف الأساسية التالية[٩٥] :

أ - تحقيق ديمقراطية التعليم.

ب - المواءمة بين التعليم والبيئة وحركة المجتمع.

جـ - التربية المستمره.

د - تحقيق الشخصية المتكاملة للتلميذ.

هـ - محو الأمية.

وقد عرضت الوثيقة الثانية فى عهد الدكتور مصطفى كمال حلمى - والمتمثلة فى ورقة العمل التى أعدتها الوزارة بعنوان " تطوير وتحديث التعليم فى مصر " - لأهداف السياسة التعليمية من خلال عرضها لملامح تعليم الغد، حيث تقول الورقه " فى ضوء ما ورد فى دستور البلاد عن المجتمع والمواطن والتعليم، وما أسفرت عنه تجربتنا التربوية خلال العقود الأخيرة من إنجازات وخبرات ودروس مستفاده، وما تضمنته التجربة التربوية الدولية المعاصرة: من أفكار وممارسات وتقنيات جديدة ملائمة، ومع عمل حساب لإمكانات حاضرنا واحتمالات مستقبلنا، يمكن تحديد أهم ملامح تعليم الغد كمايلى"[٩٦]:

أ -/ **التعليم فى إطار المفهوم الجديد للتربية المستمرة :** والتى تعنى التعليم من المهد إلى اللحد داخل المدرسة وخارجها، فيتكامل التعليم النظامى مع التعليم غير النظامى، وتعليم الكبار مع تعليم الصغار.[٩٧].

ب - **التعليم فى إطار التنمية الاقتصادية الاجتماعية الشامله:** بمعنى إسهام التعليم الفعال فى التنمية الاجتماعية الاقتصادية للبلاد[٩٨].

جـ - **التعليم فى سياق الذاتية الثقافية العربية :** بمعنى تنمية القدرة الذاتية العربية إلى الحد الذى يمكن هذه الأمة من تحقيق آمال القومية[٩٩].

وفى ضوء الملامح السابقة لتعليم الغد، يركز التعليم النظامى فى المرحلة القادمة على الأهداف التالية :[١٠٠].

أ – الإسهام فى عملية التنمية الاقتصاديه والاجتماعية من خلال تنمية القدره على العمل المنتج، وعلى توفير المهارات اللازمة للتنمية فى مختلف التخصصات.

ب – ترسيخ القيم الدينية والخلقية فى نفوس الأفراد.

جـ – التربية الديمقراطية السليمة للمواطن.

د – تنمية القدرة على التفكير العلمى، وتنمية روح المبادرة.

وتترجم هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية تعبر عنها المناهج والمواقف التعليميه، والعلاقات الداخلية والخارجية فى المدرسة، فضلا عن نظم الامتحانات وأساليب التقويم.

وقد استمر الفكر الذى بدأه الدكتور مصطفى كمال حلمى وعبرت عنه ورقة تطوير وتحديث التعليم حتى عام ١٩٨٤، عندما تولى الدكتور عبدالسلام عبدالغفار مسئولية الوزارة، وتقدم بمشروع " السياسة التعليمية فى مصر فى يوليو عام ١٩٨٥.[١٠١] ومع قدوم وزير جديد للتعليم بدأت الدعوه إلى "إعادة النظر" فيما يكون قد تقرر من سياسات تعليمية قبل عام ١٩٨٤، ومن ثم تمت صياغة مشروع جديد للتطوير.[١٠٢]

وقد قدم وزير التعليم الجديد خطته لإصلاح التعليم، والتى ضمنها فى وثيقة " السياسة التعليمية فى مصر ". وقد تحددت أهداف السياسة التعليمية كما جاءت فى هذه الوثيقة فى خمسة أهداف عامة، وهى :[١٠٣]

أ – الارتفاع التدريجى بقدرة النظام على الاستيعاب الكامل تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص.

ب – الارتفاع بمستوى الخدمة التربوية المقدمة إلى التلاميذ فى المدرسة بجوانبها المختلفة.

جـ – تحقيق نوع من التوازن بين نوعيات التعليم فى المرحلة الثانوية– العام والفنى – بما يحقق للمدرسة القدرة على توفير ما يحتاج إليه المجتمع من كفاءات فى جميع المجالات.

د – تدعيم وتنمية الأجهزة المحلية المسئولة عن تنفيذ العملية التربوية فى المحافظات تدعيما لنظام اللامركزية.
هـ – تدعيم الجهود الذاتية فى المحافظات بما يمكن جميع الأفراد من الإسهام فى القيام بواجبه نحو تربية أبنائهم.

وفى شهر نوفمبر من عام ١٩٨٦، تشكلت وزارة جديده للتربية والتعليم تولى مسئوليتها الدكتور أحمد فتحى سرور*.

وفى شهر يوليو من عام ١٩٨٧، دعا وزير التعليم إلى عقد مؤتمر قومى لتطوير التعليم. وطرحت فى هذا المؤتمر : " استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ".

وقد صاغت الاستراتيجية مجموعة من الأهداف التى تستهدف تحقيقها لتطوير التعليم، وذلك على النحو التالى :[١٠٤]

أ – <u>التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل:</u> عن طريق محو السلبيات فى الشخصية المصرية وتدعيم الإيجابيات، وغرس وتعميق بعض القيم الإجتماعية الضروريه لمواجهة المستقبل، وتأكيد الذاتيه الثقافية العربية الاسلاميه للشخصية المصرية.
ب – <u>إقامة المجتمع المنتج</u> : عن طريق تأصيل العلاقة بين التعليم والانتاج بحيث تكون مخرجات التعليم مؤهلة للعمل المنتج الذى يتطلبه تحقيق هدف زيادة الانتاج وتقدمه.
جـ – <u>تحقيق التنمية الشاملة</u> : بمعنى الربط الوثيق بين التعليم والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصاديه والثقافية. ويتحقق ذلك من خلال ترجمة متطلبات هذه التنمية إلى مضمون تعليمى.
د – اعداد جيل من العلماء : ينبغى إعداد جيل من العلماء يكفل تحقيق التقدم العلمى اللازم للإنتاج والتنمية وهو ما يتطلب إحداث تغييرات

* بعد استقالة وزارة الدكتور عبد السلام عبد الغفار من منصبه كوزير للتعليم، تولى السيد منصور حسين وزارة التعليم فى سبتمبر ١٩٨٥.
أنظر : د. أحمد إسماعيل حجى، نظام التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٣٧.

جوهرية فى مضامين أساليب التعليم، وإعادة النظر فى المناهج ونظم التعليم.

ومن الملاحظ أن أهداف تطوير التعليم -أو أهداف السياسة التعليمية- لم تختلف كثيرا منذ الخمسينيات وحتى نهاية الثمانينيات، على الرغم من أن كل وزاره جديده كانت تأتى وتصحبها الدعوة إلى " إعادة النظر من جديد فى التعليم " وتقرر وضع سياسة تعليمية جديدة بأهداف جديده واستراتيجيات جديدة لتحقيق هذه الأهداف. إلا أنه من الملاحظ أن غالبية هذه الأهداف قد تكررت تقريبا فى كل سياسة تعليمية جديدة وإن كانت فى صياغة مختلفة أحيانا، أو بشكل أكثر تفصيلا فى أحيان أخرى، فعلى سبيل المثال :

- تكرر هدف النهوض بالتعليم الابتدائي لتحقيق الاستيعاب الكامل ومد سن الإلزام " فى كل الوثائق التعليمية تقريبا منذ تقارير وزارة التعليم فى الخمسينيات والستينيات. ثم فى برنامج العمل الوطنى، وتقرير حركة التعليم فى مصر، وورقة تطوير وتحديث التعليم.. وذلك فى السبعينيات. ثم فى وثائق : " السياسة التعليمية فى مصر "، و"استراتيجية تطوير التعليم ".. فى الثمانينيات وإن كان قد جاء فى الوثيقة الأخيرة ضمن استراتيجيات أو وسائل تحقيق أهداف السياسة التعليمية.

- كذلك تكرر ذكر الهدف الخاص " بتنمية قدرات النشئ ولمواجهة الحياه العملية والإعداد المهني والفني للتلاميذ ". فى تقارير الخمسينيات والستينيات، وبرنامج العمل الوطنى (١٩٧١)، وورقة " تطوير وتحديث التعليم"(١٩٧٩).

- التوسع فى التعليم الفنى والربط بينه وبين البيئة " هو هدف طرحته السياسة التعليمية منذ الستينيات، وور[illegible]وبر، ثم تقرير " حركة التعليم فى مصر " خلال السبعينيات، ثم وثيقة "سياسه التعليميه فى مصر " فى الثمانينيات.

- وقد جاء " إسهام التعليم فى عملية التنمية الاقتصادية " كهدف للسياسة التعليمية فى وثائق : الستينيات، والسبعينيات (ورقة أكتوبر، وورقة تطوير وتحديث التعليم)، وورد أيضا فى وثائق الثمانينيات (وثيقة " السياسة التعليمية فى مصر "، و " استراتيجية تطوير التعليم ").

وكل من هذه الوثائق السابقه وضعت منهجا أو استراتيجية تتمثل فى مجموعة من الوسائل أو الأساليب لتحقيق هذه الأهداف. وهى الوسائل التى يمكّن التعرف على مدى خروجها إلى حيز التنفيذ وترجمتها إلى واقع فعلى من خلال التعرف على الإجراءات العملية أو الحلول التى نفذت بالفعل فى محاولة لتطوير التعليم ومواجهة مشكلاته.

(٢) الوسائل والإجراءات العملية :

- حقبة الخمسينيات :

خلال النصف الأول من حقبة الخمسينيات كان الهدف الأساسى وهو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص - دافعا لإعطاء الأولوية لمرحلة التعليم الابتدائى باعتبارها الوسيلة الأساسية لتحقيق هذا الهدف.

وبناء على ذلك أتخذت بعض الإجراءات العملية للنهوض بالتعليم الابتدائى تمثلت فيما يلى :

أ - إصدار القانون رقم ٢٠١ لسنة ١٩٥٣ بتنظيم التعليم الابتدائى الإجبارى. وتتلخص أهم تعديلاته فى الآتى :[(١٠٥)]

* "توحيد نظم التعليم فى المرحلة الأولى وجعله إلزاميا لجميع الأطفال من سن السادسه حتى سن الثانية عشر ".
* " إعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية بأنواعها ".
* " حذف اللغة الأجنبية من مواد الدراسة فى المرحلة الابتدائية نظرا لتعذر تدريسها فى مدارس الريف مما يجعل قصر تدريسها على مدارس الحضر دون الريف، إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص ".

ب - عقد حلقات تدريبية لرجال التعليم الابتدائى، حيث عقدت الوزارة بالفعل حلقة دراسيه فى الاسكندرية لنظار المدارس الابتدائية فى صيف عام ١٩٥٣، كما عقدت حلقة دراسية أخرى لمفتشى الأقسام بالتعليم الابتدائى فى بلدة بى العرب فى الفتره من ١/٢٤ - ١٩٥٤/١/٢٨ [(١٠٦)].

جـ - إلغاء امتحان النقل بين سنوات التعليم الابتدائى حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى صوره فعاله وعادلة حيث أكدت الإحصاءات أن الذين كانوا يمرون فى التعليم الابتدائى حتى نهايته لم تتجاوز نسبتهم (٥ر١٢٪) من مجموع الملتحقين بالتعليم الابتدائى[(١٠٧)].

د - في مجال مكافحة الأمية : وصل عدد من تم محو أميتهم حتى آخر فبراير ١٩٥٣ إلى (١٥٣٨٥٩) دارس[١٠٨].

هـ - في مجال المباني المدرسية : أنشئت مؤسسة أبنية التعليم بقانون رقم ٣٤٣ لسنة ١٩٥٢، ومهمتها رسم سياسة ثابتة لإقامة الأبنية التي تحتاج إليها الوزارة. والتزمت هذه المؤسسة بأن تنشيء في كل سنة(٤٠٠) مدرسة خلال عشر سنوات. وتنفيذا لهذا البرنامج أنشأت في عام ١٩٥٣(٢٠٥) مدرسة ابتدائية ووضعت الأساس لإنشاء (٣٠٠) مدرسة[١٠٩].

و - أعادت الوزارة في سنة ١٩٥٣/٥٢ السنة الدراسية إلى نظام اليوم الكامل، وتغلبت على العقبات التي واجهت تنفيذ هذا النظام بفتح اعتماد إضافي لهذا الغرض[١١٠].

ز - وجهت الوزارة عنايتها أيضا لمدارس التعليم الفني، فأصدرت قرارا وزاريا في أول مارس من عام ١٩٥٣ بتشكيل لجنة لإعادة النظر في نظم التعليم الفني. وقد اقترحت هذه اللجنة وجوب قيام المدارس الصناعية في مركز صناعي، كما اقترحت الاتفاق مع المصانع على إنشاء مدارس صناعية ومراكزللتدريب المهني تلحق بهذه المصانع[١١١].

وبالفعل تم إنشاء دراسات مهنية في عدد من المصانع والشركات الهامة كشركة مصر للغزل والنسيج بالمحلة الكبرى وشركة النقل المشترك ومصانع النحاس، وذلك بقرار وزاري رقم ١٢٠٧٣ والصادر من وزارة التعليم بتاريخ ١٩٥٤/٥/٦[١١٢].

وكانت الإجراءات التنفيذية السابقة قد أ تخذت في عهد الوزير "إسماعيل القباني" الذي تولى مسئولية الوزارة في الفترة من ١٩٥٢/٩/٧

حتى١٩٥٤/١/١٣. وعندما تولى الوزارة الوزير " كمال الدين حسين "* في الفترة من ١٩٥٤/٩/١ وحتى ١٩٦١/٨/١٥ وضعت الوزارة مشروع لخطة خمسية الهدف منها إتباع سياسة عامة ثابتة في مجال التعليم يتم العمل بها خلال فترة الخطة من عام ١٩٥٧/٥٦ وحتى عام ١٩٦١/٦٠.

وقد استمر الاهتمام بمرحلة التعليم الابتدائي ومحاولات النهوض به خلال النصف الثاني من حقبة الخمسينيات. وأثناء فترة الخطة الخمسية. فقد أصدر وزير التعليم قرارا بتشكيل لجنة بحث وسائل النهوض بالتعليم الابتدائي في ١٩٥٥/٣/٢٧، على أن تقوم اللجنة ببحث حالة التعليم الابتدائي الذي ترى الوزارة أنه يعاني مشكلات كثيرة من حيث: المباني، والأدوات، والمعدات والمعلمين، وطرق التدريس، والمناهج، والإدارة، والنفقات، وغير ذلك (كما سبقت الإشارة من قبل عند تشخيص أزمة التعليم في الخمسينيات).

ومن ثم بدأت اللجنة في دراسة مشكلات التعليم الابتدائي، وقد استخدمت أسس البحث العلمي حيث قامت بدراسة ميدانية طبقت من خلالها نظام الاستفتاء الذي كان يطبق لأول مرة في مصر، واختارت اللجنة منطقة الجيزة لأنها تتضمن عينات لمدارس المدن والقرى. وطبقت اللجنة نماذج لاستمارات خاصة بكل طرف من أطراف العملية التعليمية: التلميذ، والمدرس، والناظر، والمفتش، وأولياء الأمور، حيث خصصت نموذج خاص لكل طرف وذلك لاستفتائهم في مشكلات التعليم الابتدائي. وكان اتصال اللجنة بأولياء الأمور عن طريق الزيارات والاجتماعات والندوات حيث كان الاتجاه إلى الأهالي هو أمر يحدث لأول مرة في تاريخ التعليم في مصر. ثم أفرغت اللجنة نتائج بحثها تفريغا حولها إلى مادة علمية. وشكلت هذه المادة الأساس الذي بنت عليه اللجنة توصياتها واقتراحاتها بشأن إصلاح التعليم الابتدائي(١١٣).

* تولى مسئولية الوزارة قبل السيد " كمال الدين حسين " كلا من " د. عباس مصطفى عمار في الفترة من ١٩٥٤/١/١٤ وحتى ١٩٥٤/٤/١٦، ثم د.محمد عوض محمد في الفترة من ١٩٥٤/٤/١٧ وحتى ١٩٥٤/٨/٣١ وبعد ذلك تولى مسئولية الوزارة كمال الدين حسين كوزير للمعارف في الفترة من ١٩٥٤/٩/١ وحتى ١٩٥٥/٨/٢١ ثم وزيرا للتربية والتعليم من ١٩٥٥/٨/٢٢ وحتى ١٩٥٨/١٠/٦. ثم وزيرا لوزارة التربية والتعليم المركزية في ١٩٥٨/١٠/٦ وحتى ١٩٦١/٨/١٥.

وقد تحددت وسائل الإصلاح والتطوير كما طرحتها اللجنة – فى تقريرها النهائى الذى رفعته إلى الوزارة فى ١٩٥٧/٢/٢٠ – فيما يلى[١١٤] :

أ – تثبيت قاعدة القبول بالسنة الأولى الابتدائية بحيث تكون على الأطفال الذين بلغوا سن السادسة، حتى لاتفوت فرصة التعليم على بعض التلاميذ كما يحدث نتيجة عدم استقرار نظام القبول.

ب – ضرورة عدول الوزارة عن سياسة إنشاء المدارس الابتدائية الخاصة (بمصروفات) والتى كانت قد بدأتها لمواجهة الضغط على المدارس الابتدائية المجانية. وذلك لأن وجود مدارس خاصة تابعة للوزارة يمكن أن يخل بمبدأ تكافؤ الفرص نظرا لاستئثارها بالكفايات العلمية على حساب المدارس المجانية، إلى جانب ما تخلقه من فروق طبقية بين المواطنين وهو مادلت عليه استفتاءات المعلمين.

جـ – التوسع فى إنشاء مدارس التربية الخاصة لأن إنشائها يحقق تطبيق قانون الإلزام بصورة كاملة.

د – تغيير أساليب التقويم التقليدية عن طريق الامتحان، واستخدام وسائل أخرى حديثة مثل نظام البطاقات الذى يتتبع به المدرس تقدم التلميذ، على أن يفهم هذا النظام ويتم تدريب المدرسين على استعماله.

هـ – جعل مدة التعليم الابتد[illegible] ٦ سنوات للجميع تنتهى فى سن ١٢-١٤ سنة لضمان إنهاء مرحلة التعليم الأساسى بعد أن يصل التلميذ إلى مستوى من النضج يهيئه لأن يصبح مواطنا صالحا، وهذا لايتأتى قبل سن الثانية عشرة.

و – ضرورة إتباع نظام اليوم الدراسى الكامل وهو ما أوصت به استفتاءات غالبية المدرسين [illegible]ار والمفتشين كى يحقق التعليم الابتدائى غايته وهدفه.

ز – إعادة النظر فى المناهج الدراس[illegible] بحيث توجه نحو تكوين شخصية التلميذ وترتبط بحياته ومراكز اهتمامه.

ح – أن تتجه سياسة المبانى المدرسية نحو تنفيذ قانون الإلزام وذلك بأن تعمل على إنشاء مدرسة فى كل قرية.

ط – فيما يتعلق بالإنفاق : لاحظت اللجنة أن جزء كبير من الميزانية يستنزف فى صورة مرتبات بينما يقل الجزء المخصص لمستلزمات

العملية التعليمية. لذلك أوصت اللجنة بتدعيم بنود مستلزمات العملية التعليمية جنبا إلى جنب مع ميزانية المرتبات، وألا تقل ميزانية الوزارة إلى ميزانية الدولة عن (١٥٪) وأن يؤخذ منها للتعليم الابتدائى (٥ر٤٪).

ك - درست اللجنة التطور التاريخى لميزانية التعليم حيث تتبعت نسبة ميزانية الوزارة إلى ميزانية الدولة فى السنوات الأخيرة منذ قيام الثورة، وبناء على تتبعها قررت اللجنة أنه فى إمكانية الوزارة أن تصل بميزانية التعليم الابتدائى إلى ٤٢ مليون جنيه فى عام ١٩٨٦/٨٥. وقد أوصت اللجنة - بناء على هذا - بضرورة العمل على الوصول إلى هذا الرقم لسد جميع نفقات تعميم التعليم الابتدائى وتحسينه أو إصلاحه.

ل - درست اللجنة أيضا قدرات الوزارة التنفيذية خلال السنوات الماضية حيث تتبعت هذه القدرة على إنشاء المبانى المدرسية وتوصلت إلى أن قدرة الوزارة لاتتجاوز (٢٢٥) مدرسة سنويا. ومعنى ذلك أنه فى ظرف (٣٠عاما) يمكن إنشاء ٦٧٥٠ مدرسة بكل منها (٥٠٠) تلميذ وهو عدد كاف لتحقيق الاستيعاب الكامل. وبناء على ذلك حددت اللجنة الفترة التى يستغرقها تعميم التعليم الابتدائى وتحقيق الاستيعاب الكامل بثلاثين عاما تنتهى فى سنة ١٩٨٦/٨٥ حتى تكون المدارس قد استوعبت كل الأطفال ممن هم فى سن التعليم الابتدائى دون الهبوط بمستوى التعليم فى أى فترة من الفترات[١١٥].

أما الإجراءات العملية التى أتخذت بعد أن طرحت لجنة بحث التعليم الابتدائى توصياتها واقتراحاتها - التى تمثل وسائل لإصلاح وتحسين التعليم الابتدائى - فقد تمثلت فى مجموعة القوانين والقرارات الوزارية التالية :

أ - صدر قانون لتنظيم التعليم الابتدائى رقم ٢١٣ فى ١٩٥٦/٤/١٤، وقد جعل هذا القانون التعليم الابتدائى مرحلة دراسية قائمة بذاتها مدتها ست سنوات وإلزامية لجميع الأطفال عند بلوغهم سن السادسة[١١٦].

ب - بلغ عدد ما تسلمته الوزارة من مؤسسة " أبنية التعليم " حتى إبريل سنة ١٩٥٦ من مدارس المرحلة الأولى التى تم بنائها:(٤٩٥)

مدرسة، ووصل عدد ما تسلمته فى عام ١٩٥٧ إلى(٢٠٦) مدرسة[١١٧].

جـ - خلال هذه الفترة المتبقية حتى آخر حقبة الخمسينيات، صدرت العديد من القرارات الوزارية التنظيمية الخاصة بتنظيم خطط الدراسة بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. إلى جانب مجموعة أخرى من القرارات المنظمة لامتحانات النقل العامة، ونظم القبول، وتعديل شروط ودرجات النجاح، فضلا عن بعض القرارات الخاصة بتنظيم التعليم الجامعى وما يتصل بأمور أعضاء هيئة التدريس، وتنظيم القواعد الأساسية لخطط الدراسة بكل كلية، وشروط منح الدرجات العلمية المختلفة[١١٨].

ونخلص من ذلك إلى أن معظم القرارات الوزارية التى صدرت بعد تشكيل لجنة بحث التعليم الابتدائى، لم تضع توصيات واقتراحات هذه اللجنة موضع التنفيذ، فلم يرد ذكر القرارات التنفينية الخاصة بأساليب التقويم وتغيير النظام التقليدى وهو نظام الامتحان إلى نظام البطاقات كما أوصت اللجنة. ولم ترد أيضا أية قرارات تختص بنظام اليوم الدراسى، أو إعادة النظر فى المناهج الدراسية.

أما فيما يتعلق بالاقتر ات الخاصة بالمبانى المدرسية والتى أوصت فيها اللجنة بضرورة بناء(٢٢٥) مدرسة سنويا لتحقيق الاستيعاب الكامل بعد ثلاثون عاما، فإن عدد ما تم بناؤه تقريبا منذ تاريخ انتهاء اللجنة من تقريرها النهائى فى عام ١٩٥٧ هو (٢٠٦) مدرسة ، أقل مما قدر أو أوصت به اللجنة، فضلا عن أن عدد المبانى التى ـ سلمتها الوزارة منذ عام ١٩٥٣ [الذى أنشئت فيه ٢٠٥ مدرسة] وحتى ١٩٥٦ هو (٢٩٠) مدرسة بمعدل حوالى (١٠٠) مدرسة سنويا فقط.

ومع نهاية حقبة الخمسينيات بـ .لاهتمام بالتعليم الفنى وخاصة التعليم الصناعى تمشيا مع الاتجاه الذى بدأ نحو تصنيع البلاد. فبدأ التوسع فى إنشاء المدارس الصناعية، وزاد عدد المقبولين بها، كما بدأت الوزارة فى أول تجربة فى التعليم الصناعى للبنات فافتتحت أول فصل ثانوى لدراسة اللاسلكى للبنات فى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩[١١٩]. كذلك عقدت الوزارة فى أغسطس عام ١٩٥٧ مؤتمر التعليم الصناعى، ودعى إليه الكثير من

المشتغلين بالتعليم الصناعى للنظر في أهداف هذا النوع من التعليم ووسائل تحقيق التوازن بين التعليم الاعدادى الصناعى والثانوى الصناعى[١٢٠].

وتتمثل الإجراءات العملية التى ترجمت ذلك الاهتمام بالتعليم الفنى فيما يلى[١٢١] :

أ - بلغ عدد المدارس الإعدادية الصناعية فى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ (٦٤) مدرسة بزيادة مدرستين عن العام السابق له. كما قبلت هذه المدارس (٦٢٩٨) تلميذا فى نفس العام محققة زيادة قدرها (١٥٤٨) تلميذ عن العام السابق أيضا.

ب - زادت الأقسام الملحقة بالمدارس الثانوية الصناعية والتى أنشئت لتعزيزها إلى (١٩) قسم بزيادة قدرها (١٦) قسما عن العام السابق، وكذلك بلغ عدد التلاميذ (١٥٧٢٢) تلميذا فى العام ١٩٦٠/٥٩ بزيادة قدرها (١٩٩٧) تلميذ عن العام السابق ١٩٥٩/٥٨.

جـ - زاد عدد المدارس الزراعية فى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ إلى (٤٣) مدرسة إعدادية وثانوية بزيادة مدرستين عن العام السابق. وبلغت الزيادة فى عدد التلاميذ (٢٦٠١) تلميذا فأصبح عددهم (١٦٧٣٠) تلميذا.

د - بلغت اعتمادات العدد والآلات اللازمة للمدارس الزراعية وكذلك اعتمادات تربية الحيوانات (١٧٥ر٧١٠) جنيه سنة ١٩٦٠/٥٩ مقابل (٢٩ر١٨٠) جنيه سنة ١٩٥٣/٥٢. إلى جانب إقامة معسكرات عمل لطلاب التعليم الزراعى فى مديرية التحرير ومعسكر أبيس.

وقد استمر الاهتمام بالتعليم الفنى وازداد خلال حقبة الستينيات حتى أصبح هدفا رئيسيا من أهداف السياسة التعليمية خلال هذه الحقبة.

حقبة الستينيات :

شهدت الستينيات توسعا كبيرا فى التعليم الفنى وزيادة فى الاهتمام بالإعداد الفنى والمهنى للتلاميذ، متفقا فى ذلك مع أهداف السياسة التعليمية خلال هذه الفترة.

وقد طرحت الوزارة وسائل تحقيق هذه الأهداف فيما يلى[١٢٢] :

أ - التوسع فى فصول ومدارس التعليم الفنى.

ب - تطوير الشعب والتخصصات فى مدارس التعليم الفنى بحيث تتمشى مع احتياجات البيئة ومستلزمات المشروعات الاقتصادية فى كل محافظة حتى يتحقق التوافق بين برنامج إنشاء المدارس الفنية وبرامج التنمية الاقتصادية فى كل بيئة.

جـ - تشجيع فتح فصول فى المصانع ضمانا لتشغيل الخريجين فى هذه المصانع.

د - تدعيم نظام المدارس التجريبية التى تتضمن دراسات فنية ومهنية إلى جانب التعليم الثقافى والعلمى والتوسع فى تطبيق هذا النظام سواء فى التعليم الاعدادى أو الثانوى.

هـ - التوسع التدريجى فى قبول المستجدين بالثانوى الصناعى لمقابلة مشروعات التصنيع فى خطة التنمية.

وقد أتخذت الإجراءات العملية التالية لترجمة محاولات تطوير التعليم الفنى إلى واقع عملى :

أ - تم التوسع فى إنشاء مدارس التعليم الإعدادى الفنى (تجارى - زراعى-صناعى) حيث زادت عدد مدارس هذا النوع من التعليم (٢٨)مدرسة، وبذلك ارتفع عددها من (١١٤) مدرسة فى العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ إلى (١٤٢) مدرسة فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢. وزادت الأقسام ايضا ثلاثة عن العام السابق حيث أصبح عددها (٣٦) قسما فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢[١٢٣].

ب - تم زيادة عدد الفصول فى مدارس التعليم الإعدادى الفنى حيث بلغت الزيادة الإجمالية فى عدد الفصول (٢١٣) فصل فى عام ١٩٦٣/٦٢ عن العام السابق له. وبذلك بلغ مجموع الكلى لعدد الفصول فى عام ١٩٦٣/٦٢ : (١٧٤٢) فصلا مقابل (١٥٢٩) فصلا فى العام ١٩٦٢/٦١[١٢٤].

جـ - اضطرد عدد المستجدين والمستجدات أيضا فى التعليم الاعدادى الفنى، فبلغ عدد المستجدات من البنات (٤٥٥٤) تلميذة فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ مقابل (٢٨٧٦) تلميذة فى العام الماضى بزيادة (١٦٧٨) تلميذة، وهى زيادة تعادل حوالى ٥٩٫٤٪. كذلك ارتفع عدد

حقبة السبعينيات :

وبانتهاء الستينيات ومع بداية حقبة السبعينيات، تحدثت الوثائق الرسمية للدولة خلال هذه المرحلة عن نفس المشكلات التعليمية التى أثيرت فى الخمسينات والستينيات والخاصة بالاستيعاب، والمناهج، ومحو الأمية، والتعليم الفنى وغيرها. كما حددت أيضا نفس الأهداف السابقة وركزت على مرحلة التعليم الابتدائى – كما أشار برنامج العمل الوطنى فى عام ١٩٧١– وعلى التعليم الفنى وربط التعليم بالبيئة كما ذكرت ورقة أكتوبر فى عام١٩٧٤. وقد ترجمت الوزاره هذه الأهداف إلى إجراءات عملية خلال النصف الأول من السبعينيات، متمثله فى : القرار الوزارى رقم ٢٣١ لسنة ١٩٧١ بشأن تنظيم المشروعات الانتاجية بمدارس التعليم الفنى بهدف خدمة اغراضه وتدريب طلابه ورفع مستواهم المهنى والمساهمه فى الانتاج لخدمة خطة التنمية. إضافة إلى ما أصدرته الوزارة من قرارات خاصة بإنشاء مدارس فنية ثانوية صناعية وزراعية لتخريج العمال المهرة، مع اختيار تخصصات لها متفقه مع البيئه التى يوجد فيها.[١٣٦]

ومع بداية النصف الثانى من السبعينيات، وفى إطار الأهداف المطروحه فى وثائق التعليم الخاصة بهذه الفترة، تحددت الوسائل والإجراءات العملية لتحقيق هذه الأهداف فى الوثيقه الأولى التى صدرت عام ١٩٧٤ وهى: " حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل "، على النحو التالى:[١٣٧]

أ – الوفاء بنسب الاستيعاب فى التعليم الابتدائى من أجل مد فكرة الإلزام إلى نهاية المرحلة الإعدادية.

ب – تعديل محتوى التعليم بحيث يلائم البيئه التى يخدمها مما يستلزم الخروج عن القوالب الموحده للتعليم لكى يتلاءم المحتوى مع البيئة سواء أكانت بيئة زراعية أو صناعية أو حضرية.

جـ – عدم ارتباط التعليم بسن معين وعدم اقتصاره على التعليم النظامى بما يساعد الفرد على التعلم الذاتى والمستمر مدى الحياة.

د – القضاء على ظاهرة تكدس الفصول التى أدت إلى اتباع نظام الفترتين والثلاث فترات فى اليوم الدراسى الواحد، وارتفاع نسبة التسرب.

هـ - توفير الفرص المتكافئة خلال العملية التعليمية للتغلب على الفوارق الاجتماعية بين الطلاب وذلك من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم.

و - تحقيق التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة. وإعادة النظر في الازدواجية القائمة بين التعليم النظرى والتعليم الفنى.

وقد أعدت الوزارة خطتها الخمسية ٧٦/١٩٨٠ بحيث تقوم على التوسع في التعليم الابتدائى بقصد الوصول إلى الاستيعاب الكامل فى سنة ١٩٨٠. كما اتجهت الوزاره إلى عدم التوسع فى القبول بالتعليم الثانوى العام مقابل التوسع فى التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات بهدف الوصول بالتعليم الفنى إلى نسبة (٦٠٪) من جملة الحاصلين علىالشهادة الإعدادية مقابل (٤٣٪) فى العام الدراسى ٧٧/١٩٧٨.[١٣٨]

كذلك افتتحت الوزاره عددا من المدارس الفنية المتخصصه لتزويد القطاعات المختلفة فى المجتمع باحتياجاتها من القوى العاملة المدربة مثل: مدارس التمريض، والمدارس التجارية للأعمال القانونية وغيرها، وذلك حتى يتحقق انفتاح التعليم على البيئة. كذلك تم الاتفاق مع بعض المؤسسات الصناعية والزراعية على أن يدرب فيها الطلاب للإفادة من الخبره الفنية المتوفرة لديها ولربط التعليم بالبيئة[١٣٩].

وقد بدأ خلال هذه الفترة أيضا عقد عدة اتفاقات مع البنك الدولى، حيث وقعت الوزاره خلال العام الدراسى ٧٩/١٩٨٠ اتفاقا مع البنك الدولى للإنشاء والتعمير لإنشاء (١٧) مدرسة تمتزج فيها الدراسات النظرية مع الدراسات التطبيقية تنفيذا لأحد مبادئ مشروع تطوير التعليم وهو المبدأ المتعلق بإعادة النظر فى الازدواجية القائمة بين التعليم النظرى والتعليم الفنى تجنبا للنظره الطبقية بين أنواع التعليم، ومن أجل تحقيق ديمقراطية للتعليم.[١٤٠]

كذلك تم الاتفاق مع البنك الدولى على إنشاء مدرستين فنيتين لإعداد الفنيين الزراعيين المتخصصين فى مجال إستصلاح الاراضى وذلك فى العام الدراسى ٧٥/١٩٧٦. كما أنشئت بالتعاون مع البنك الدولىفى عام٧٧/١٩٧٨، ثلاثة مدارس صناعية. وارتبطت الوزاره أيضا مع هيئات اليونيسيف والبنك الدولى على المساهمه فى تجهيز وتأثيث خمسة عشر دارا نموذجيه للمعلمين والمعلمات بهدف زيادة كفاءة العملية التعليمية[١٤١].

أما الوثيقه الرسمية الثانية لحقبة السبعينيات وهى ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر " والتى أعدتها الوزارة فى عام ١٩٧٩.. فقد عرضت لوسائل وإجراءات تحقيق أهداف السياسة التعليمية من خلال "استراتيجية شاملة متعددة الأبعاد ". وتمثل هذه الاستراتيجية - كما تقول الورقة- " مركبا متوازنا من عدة استراتيجيات لتغيير التعليم، بحيث تستوعب مزايا هذه الاستراتيجيات جميعا، فهى تشمل استراتيجية "توسع الكمى فى التعليم، واستراتيجية التركيز على جودة التعليم، الى جانب استراتيجية إعطاء أولوية للتعليم فى مواقع الفقر والتخلف، واستراتيجية التركيز علىالتعليم فى المجتمعات المستحدثة والصحراوات، إضافة إلى استراتيجية التأكيد على التعليم غير النظامى. على أن يتم كل هذا فى توافق وانسجام مع حركة المجتمع، على طريق الاشتراكية الديمقراطية والتنمية الاجتماعية الاقتصادية الثقافية السياسية الشاملة." (١٤٢)

وتوضح الورقة برامج تحقيق هذه الاستراتيجية أى وسائل واجراءات تحقيق الأهداف من خلال البرامج التالية :(١٤٣)

أ - برنامج تنمية التعليم الأساسى : ويتناول هذا البرنامج عملية تطوير التعليم الابتدائى والإعدادى ليصبح تعليما أساسيا للأطفال جميعا وملائما للبيئات المختلفة فى المجتمع.

ب - برنامج معالجة الهدر وتحسين معدلات التدفق الطلابى بمراحل التعليم المختلفة : ويركز هذا البرنامج على ظاهرتى الرسوب والتسرب وما يتصل بهما من عوامل نفسية واجتماعية، ويبحث كيفية معالجتهما، لتحقيق الاقتصاد فى الانفاق على التعليم. وسيوجه هذا البرنامج عنايه خاصة إلى تطوير نظم الامتحانات والتقويم القائمة فى تعليمنا.

جـ - برنامج إدخال العمل المنتج وتنمية الثقافة التكنولوجية فى التعليم العام: ويركز هذا البرنامج على تطوير محتوى التعليم العام وعلاقته بمجالات العمل.

د - برنامج تأصيل الديمقراطية فى نفوس النشئ : يركز هذا البرنامج على الجهود التى تقوم بها المدرسة من أجل تربية طلابها تربية

ديمقراطية، وتنمية القدره على العمل الجماعى من أجل الصالح العام وعلى الوعى السليم بالتجربه الديمقراطيه فى مصر.

هـ - برنامج ترسيخ القيم الدينية والخلقية فى نفوس النشئ.

و - برنامج تحسين الكفاية الخارجية للتعليم الفنى والمهنى: ويركز هذا البرنامج على علاقة مؤسسات التعليم الفنى والمهنى بعالم العمل، وما يتصل به من مستويات مهاره واحتياجات للعمالة ونلـ بهدف زيادة قدرة هذا التعليم على خدمة هذا العالم، والإفادة من مشروعاته وامكاناته.

ز - برنامج توسيع فرص القبول بالتعليم الثانوى : يركز هذا البرنامج على توفير الامكانات الماديه والبشرية والفنيه اللازمه للتوسع فى التعليم الثانوى وبخاصة الفنى والمهنى، فى ضوء الطلب الاجتماعى- على هذا التعليم، وفى ضوء احتياجات سوق العمل - من المهارات.

ح - برنامج تعليم الأطفال الأقل حظا فى المناطق الريفية، وأيضا فى الأحياء الشعبيه بالحضر : ويستهدف هذا البرنامج تقديم وسائل التشجيع والرعايه التربوية والاجتماعية والغذائية والصحية لأطفال هذه المناطق بما يضمن اجتذابهم للتعليم واستمرارهم فيه بنجاح.

ط - برامج تطوير التعليم فى المناطق المستحدثه مثل سيناء من خلال التجديد التربوى فيها فى ضوء ظروفها ومشروعاتها المتعلقة بالتنميه الاقتصادية والاجتماعية.

ك - برامج محو الأمية : وتستهدف توفير صيغ تعليمية ملائمة للأميين تمكنهم من الدخول الناجح فى سوق العمل أو مواصلة تعليمهم. وتشمل

برامج محو الأمية، محو أمية ' ـفعين فى سن (١٠-١٥ سنه) وهو البرنامج الذى يقع على عاتق وزارة التعليم لأنه يتناول شريحه سكانيه مفروض أن تكون بالمدارس لكن لم تساعدها ظروفها على ذلك.

ل - برنامج إعداد وتدريب المعلم.

م - برنامج تنمية أجهزة تصميم المناهج والكتب : ويستهدف توفير الكفايات البشريه والماديه اللازمة لحسن صياغة المناهج.

وفى عام ١٩٨٠، تمت صياغة الخلاصة النهائية لحركة تطوير التعليم التى قادها د. مصطفى كمال حلمى خلال النصف الثانى من السبعينيات فى تقرير نهائى بعنوان " تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ". وقد وعد التقرير بأن يبدأ العمل فى برامج تطوير التعليم جميعا وفورا فى خطوط متوازية وفى تكامل وتوافق، على مختلف المستويات.

وبرغم صدور القانون رقم (١٣٩) لعام ١٩٨١ الذى كان من المفترض أن يترجم جهود التطوير الفكرية السابقة إلى تشريعات ملزمة للجهات التنفيذية.. إلا أنه وقف بالتطوير عند حدود بعض المعالم منها: تجميع قوانين التعليم قبل الجامعى فى قانون واحد، وإنشاء مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعى يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم قبل الجامعى بما فى ذلك التعليم الفنى، وإنشاء صناديق محلية بالمحافظات لتمويل التعليم بمساعدة الجهود الذاتية. فضلا عن توحيد مصادر إعداد المعلم بحيث يكون على مستوى التعليم الجامعى والعالى، وأخيرا مد الإلزام إلى تسع سنوات واعتبارها مرحلة تعليم أساسى.[١٤٤]

وعلى الرغم من أن معظم البرامج الوارده فى ورقة تطوير التعليم لم تنفذ، ولم تجد طريقها إلى التطبيق فى الواقع العملى.. إلا أنه يحمد لواضعى هذه الورقة - أو بالتحديد لوزير التعليم - عدم انفراده بصنع القرار حيث عرضت الورقة على جميع الهيئات المعنية والتى شملت : لجنة التعليم بمجلس الشعب والاحزاب المعارضة، والمجلس القومى للتعليم، والأجهزة الشعبية، والحكم المحلى ونقابة المهن التعليمية، والجامعات وكليات التربية وأجهزة
الوزاره والمديريات التعليمية بالمحافظات، والعديد من الوزارات، فضلا عن طرحها على صفحات الجرائد. وقد أبدت كل هذه الجهات رأيها فى ورقة التطوير.[١٤٥]

حقبة الثمانينيات* :

بدأت حقبة الثمانينيات مع الإعلان من جديد عن أزمة التعليم وعن ضرورة التطوير. فقد أعلن بيان الحكومة فى ١٩٨٠/٦/٦٤ عن حتمية " التطوير الجذرى للتعليم "[١٤٦]. وكأن جهود التطوير السابقة لم تكن.

وعندما تولى د. عبد السلام عبد الغفار مسئولية وزارة التعليم، تقدم بمشروع " السياسة التعليمية فى مصر " فى يوليو عم ١٩٨٥، حيث بدأت الدعوة إلى " إعادة النظر " فيما يكون قد تقرر من سياسات تعليمية قبل عام ١٩٨٤. ومن ثم تمت صياغة مشروع " السياسة التعليمية فى مصر" كمشروع جديد، يعد دليلا أيضا. على مدى ما تعانى منه السياسة التعليمية فى مصر من تذبذب وعدم استقرار.

وقد قدم الوزير الجديد خطته لإصلاح التعليم فى وثيقه السياسة التعليمية فى مصر "، وتبنت خطة إصلاح التعليم عددا من البرامج التنفيذية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية كما حددتها الوثيقه وكما سبقت الإشارة إليها.

وتتبلور البرامج التنفيذية فى مجموعة البرامج التالية [١٤٧] :

أ - فيما يتعلق بأحد أهداف السياسة التعليمية التى حددتها الوثيقة وهو الهدف المتعلق " بالارتفاع بقدرة النظام على الاستيعاب الكامل " تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص ".. حدد الوزير برنامجين لن يتحقق الاستيعاب إلا من خلالهما، وهما: المبانى المدرسية، وتوفير هيئات التدريس. ويقرر الوزير بأن ميزانية الوزارة لن تسمح بتنفيذ خطة

---

* ظل التعليم يواصل ما بدأه منذ منتصف السبعينيات فى وجود الدكتور مصطفى كمال حلمى حتى عام ١٩٨٤.. حيث تولى مسئولية وزاره دكتور/ عبد السلام عبد الغفار لفتره قصيره تقرب من العام، ومن بعده السيد/ منصور حسين لمدة تقرب أيضا من العام.. وحتى مجئ الدكتور/ فتحى سرور فى نوفمبر عام ١٩٨٦والذى تولى مسئولية وزارة التعليم حتى نهاية عام ١٩٩٠. ولذلك يمكن اعتبار الفتره من منتصف السبعينيات وحتى عام ١٩٨٤، هى فترة تعليمية واحدة. تحمل فكرا تربويا واحدا وفلسفة واحدة أيضا فى إدارة أزمة التعليم.

يمكن الرجوع إلى : د. سعيد إسماعيل على، التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٢٨٣.

بناء ما يلزم من أبنية مدرسية. ولذا فإن هناك مصدرين للتمويل سوف يتم الاعتماد عليهما :

المصدر الأول هو : الجهود الذاتية وتبرعات الأهالي.

والمصدر الثاني : يتمثل في الاستفاده من التمويل الأجنبي حيث أن الوزارة مستمرة فى إتفاقياتها مع هيئة التنمية الدولية الأمريكية فى إطار برنامج تدعيم التعليم الأساسي، د ا إلى جانب تمويل الدولة.

ب - أما فيما يتعلق بالهدف الثانى الخاص " بالارتفاع بمستوى الخدمة التربوية داخل المدرسة ".. فيكون من خلال إعداد المناخ التربوى الملائم من حيث التفاعل الجدى بين المعلمين وتلاميذهم من خلال الأنشطة التربوية، وتطوير الكتاب والمناهج، وتوحيد مصادر إعداد المعلم.

جـ - ويمكن إيجاز البرامج التنفيذية الأخرى والمحققه لبقية أهداف السياسة التعليمية فى مجموعة البرامج التالية :(١٤٨).

- رفع نسبة القبول بالتعليم الفنى وخفضها فى التعليم الثانوى العام، وذلك لتحقيق الهدف الخاص بالتوازن بين أنواع التعليم المختلفة داخل المرحلة الثانوية.
- تطوير مناهج التعليم الفنى، ومشاركته لمواقع الانتاج.
- إعداد وتدريب معلمى التعليم الفنى.
- العودة إلى نظام اليوم الدراسى الكامل.
- تطوير المركز القومى للبحوث التربوية حيث يقوم بتوفير الأسس العلمية التى ينبغى ان تقوم عليها برامج التطوير.

وقد وضعت وثيقة " السياسة التعليمية فى مصر " البرامج التنفيذية السابقة دون أن تلقى بالا لما تضمنته ورقة تطوير وتحديث التعليم فى العهد السابق. أو حتى دون إجراء دراسة عن المعوقات التى حالت دون تنفيذ برامج التطوير الواردة فى الورقة على الرغم من أنها كانت تلاقى قبولا واسعا لدى الهيئات المعنية التى عرضت عليها الورقة وقت صياغتها. وفوق ذلك فإن برامج التطوير الجديدة لا تخرج عن البرامج التى جاءت فى ورقة تطوير التعليم، وإن كانت قد جاءت فقط فى صياغة مختلفة.

وهكذا جاءت الوزاره الثانية خلال عقد الثمانينيات وقد تجاهلت الجهد الذى بذلته الوزارة الأولى، وساعية إلى وضع سياسة تعليمية جديدة ترى بعض الآراء أنها لا تزيد عن كونها مجرد مجموعة من الأهداف لا تمثل سياسة تعليمية وإنما هى مجرد قرارات إدارية يمكن تنفيذها سواء وجدت سياسة تعليمية أو لم توجد.(١٤٩)

ولم يمض على وضع السياسة التعليمية الجديدة سوى فترة قصيره حتى استقالت الوزاره وتشكلت وزارة جديدة فى سبتمبر عام ١٩٨٥. وتغير الوزير، وتغيرت معه السياسة حيث أصدرت الوزارة الجديدة فى عهد الوزير الجديد منصور حسين بعض القرارات التى نصت صراحة على إلغاء القرارات الوزارية التى صدرت فى عهد د. عبد السلام عبد الغفار(١٥٠).

وعندما تشكلت الوزاره الجديده التى تولى مسئوليتها الدكتور أحمد فتحى سرور فى شهر نوفمبر من عام ١٩٨٦، صرح وزير التعليم : " بأننا فى حاجة إلى بلدوزر يعمل على هدم النظام التعليمى القائم لأنه لم يعد قابلا للاستمرار، وانقضى عمره الافتراضى ولم يعد صالحا للتفاعل مع متغيرات العصر، ولم يبق منه غير السلبيات. وأن كل ما جرى لهذا النظام من اصلاحات لا تخرج عن كونها ترقيعا للنظام وإدخالا لبعض التعديلات عليه لمجرد أن يتماسك. ولذا فنحن فى حاجة إلى هدم هذا النظام وإقامة نظام تعليمى جديد "(١٥١).

وفى شهر يوليو من عام ١٩٨٧، بدأ الوزير فى الإعلان عن عقد مؤتمر قومى لتطوير التعليم، وقد شكلت تسع لجان لوضع توصيات المؤتمر موضع التنفيذ. وبالرغم من أنه قد دعى للمؤتمر الاتحادات الطلابية بالمدارس والجامعات كممثلين للشباب إلى جانب دعوة عدد كبير من الخبراء والمتخصصين وأساتذة الجامعات.. إلا أن أحد رؤساء لجان هذا المؤتمر قد ذكر أن إجراءات المؤتمر عكست عدم المشاركة القومية الفعلية لكل الفئات السابقة فى الحوار والنقاش، وذلك لأن التقرير المطروح فى المؤتمر لمناقشته قد تم توزيعه على الحاضرين فى المؤتمر دون أن تتاح لأحد فرصة الإطلاع عليه ودراسته. فضلا عن تركز كل المناقشات الخاصة بقضايا ومشكلات التعليم فى يوم واحد فقط من أيام المؤتمر الثلاثة. وفوق هذا وذاك، فإن المدعوين إلى المؤتمر لم يشاركوا مشاركة فعلية فى صياغة "

هـ - زيادة فعالية الإدارة التعليمية [١٥٩] :

ويتعين الالتزام ببعض المبادئ التى تضمن وجود ادارة تعليمية واعيه وقادره منها : مركزية التخطيط والمتابعة، ولا مركزية التنفيذ.

* **المحاور الخاصة بكل مرحلة تعليمية :** وتتمثل فيما يلى[١٦٠] :

أ - محاور خاصة بالتعليم العام [١٦١] :

وتتضمن : الارتفاع بالمستوى الكيفى للتعليم وهو المستوى الذى يعتمد على عناصر : السلم التعليمى، محتوى التعليم، والامتحانات. فلكى ترتفع بالمستوى الكيفى للتعليم ينبغى تطوير السلم التعليمى عن طريق إضافة مرحلة رياض الأطفال، ووضع المتفوقين فى فصول خاصة بهم لرعايتهم علميا. أما محتوى التعليم فيتم تطويره من خلال تطوير المناهج مع الربط بين التعليم ومتطلبات التنمية، وأيضا تطوير الكتاب المدرسى. ثم تطوير نظم الامتحانات بحيث يقيس الامتحان قدرة الطالب على التفكير العلمى.

وتتضمن محاور التعليم العام أيضا : الارتفاع بمستوى الثانويه العامة عن طريق إدخال المواد المهنيه فى الثانوى العام، والتمييز بين شهادتين فى الثانويه العامه : الثانويه العامة " المؤهلة " وتكون هى الشهاده المعتمده للالتحاق بالجامعات. وشهادة الثانويةالعامة العادية وهى لا تؤهل صاحبها للالتحاق بالجامعة ولكن تؤهله للالتحاق بالمعاهد الفنية المتوسطه والعليا.

ب - المحور الخاص بالتعليم العالى :[١٦٢]

وهناك ثلاثة أمور لابد من مراعاتها لتطوير التعليم العالى بحيث يتفق والأهداف التى وضعتها استراتيجية تطوير التعليم، وهى :

* **التخطيط الشامل للتعليم العالى :** عن طريق العناية بالمعاهد العليا فى مجالات التعليم الفنى والتكنولوجى، والتأكيد على التوسع الكيفى فى الجامعات بدلا من التوسع الكمى، والتركيز على الإنفاق على الكيف لأنه يدر عائدا أكبر من الإنفاق على الكم. ولذا يجب الكف عن إنشاء جامعات جديده لمواجهة الاعداد الكبيره من خريجى الثانوية العامة إلى جانب الأخذ بنظام التعليم العالى عن بعد والذى يستوجب الإتجاه الى إنشاء الجامعة المفتوحة.

* **تنويع أنماط الجامعات :** فيجب البعد عن النمط التقليدى الموحد للجامعات وإقامة جامعات نوعية مثل جامعة تتخصص فى التنمية الزراعية، وأخرى بالتنمية الصناعية وهكذا.

* **تطوير نظام الدراسة :** عن طريق تطوير مناهج التعليم العالى لكى تتفق وحاجات المجتمع، والبعد عن التقليد للمدارس الأجنبية.

وتلك التوصيات التى خرج بها المؤتمر القومى للتعليم وتضمنتها "استراتيجية تطوير التعليم"، تشكل فى رأى وزير التعليم الدكتور فتحى سرور، ثورة شامله فى سياسة ومسار التعليم فى مصر، وتغيرا جذريا فى النظام التعليمى : وذلك على الرغم من أنها لم تخرج عن التوصيات والحلول التى جاءت فى الوثائق التعليمية الرسمية منذ مرحلة الستينيات إلا فى الشكل التنظيمى فقط حيث أعادت أستراتيجية تطوير التعليم كل ما طرح فى الوثائق التعليمية السابقه عليها ولكن فى شكل أكثر تنظيما مثل تلك البرامج الخاصة بتحقيق ديمقراطية التعليم والتوسع فى التعليم الفنى، وإعداد وتأهيل المعلم، وتوفير التمويل اللازم للتعليم، وزيادة فعالية الإدار [illegible] التعليمية، إلى جانب الحلول الخاصة بتطوير المناهج، وأساليب التدريس، ونظم الامتحانات وغير ذلك من حلول قديمة طرح[illegible] طوال السنوات والعقود السابقة.

وبانتهاء عام ١٩٨٧ [illegible] بداية عام ١٩٨٨ بدأت الصحف المصرية فى نشر العديد من القرارات والتصريحات الرسمية لوزير التعليم، بعضها جاء مناقضا لبعضه، والبعض الآخر [illegible] مناقضا ومخالفا لما انتهت إليه "استراتيجية تطوير التعليم"، وهو الامر [illegible] الذى انتقدته الاستراتيجية فى السياسات التعليمية السابقة حينما [illegible] إلى افتقادها لفلسفة تعليمية واضحة وثابتة.

ومن أهم القضايا التعليمية ال[illegible] ورد بشأنها هذا التناقض والتذبذب فى التصريحات والقرارات الوزاريه :

أ - قضية الجامعة الأهلية.

ب - إنقاص سنة من مرحلة التعليم الأساسى.

جـ - الحد من القبول بالجامعات المصرية.

د - تغيير نظام القبول بالجامعات حيث تطرق الأمر إلى التفكير فى إلغاء مكتب التنسيق مما يعد مخالفة صريحة لمبدأ تكافؤ الفرص الذى طالما أكدت استراتيجية التعليم على ضرورة تحقيقه.

هـ - قضية المجانية.

(أ) ففيما يتعلق بالجامعة الأهلية :

أعلن الدكتور فتحى سرور فى بداية عام ١٩٨٨ : " أنه لا يوافق على مبدأ إنشاء جامعة أهلية فى مصر اليوم، لأن المجلس الأعلى للجامعات قد حسم هذه القضية وأعلن عن عدم حاجة مصر اليوم إلى جامعات جديدة"[١٦٣].

وفى نفس الوقت أعلن الوزير فى مجلس الشعب عن استجابته للمطلب الجماعى لنواب الحزب الوطنى بالمجلس عن غلق الأبواب الخلفية للتعليم وعلى رأسها جامعة بيروت والشهادات الاجنبية مثل شهادة الـ G.C.E[١٦٤].

وفى شهر مايو من نفس العام (١٩٨٨)، أشار وزير التعليم فى مقال له يرد به على بعض المطالبين بإنشاء الجامعة الأهلية.. إلى : " أن المشكلة ليست فى قيام جامعة أهلية أو عدم قيامها، إنما المشكلة فى مدى حاجتنا إلى جامعة جديدة سواء أكانت أهلية أو رسمية، ولقد أعلن بيان الحكومة أمام مجلس الشعب عدم الحاجة فى الوقت الحاضر إلى إنشاء جامعات جديدة، وحظى هذا البيان بثقة المجلس. فهل نحن محتاجون إلى مزيد من خريجى الآداب أو الحقوق أو الطب أو الهندسة أو الزراعة ؟، الإجابة هى بالنفى كما تقول الإحصائيات "[١٦٥].

وبعد هذا المقال بشهرين فقط، أعلن الوزير فى لقائه مع شباب جامعة الاسكندرية بأنه " لا يوجد ما يمنع من إنشاء جامعة أهلية فى مصر ما دام أن النشاط الأهلى مسموح به فى التعليم، ولكن يجب أن تكون هذه الجامعة قائمة على فكرة التخصصات المرتبطه باحتياجات المجتمع "[١٦٦].

وبعد هذا التصريح، وفى شهر سبتمبر من عام ١٩٨٨، نشرت جريدة الأحرار خبرا حول ما يؤكده وزير التعليم من موافقة الحكومة على إنشاء الجامعة الأهلية[١٦٧].

ويمكن تفسير هذا التراجع السريع فى القرارات والتصريحات الرسمية من خلال ما تمارسه بعض جماعات المصالح فى الداخل من ضغوط على صانع القرار التعليمى فى مصر، ومدى قوة هذه الضغوط وفعاليتها فى تغيير توجهات التعامل مع أزمة التعليم المصرى.

وعلى الرغم من تعرض موقف الوزير للنقد الشديد من قبل معارضى إنشاء الجامعة الأهلية خاصة بعد أن شكل موقفه عدولا عن موقف مسبق برفض فكرة إنشاء هذه الجامعة، إلا أنه مع مطلع شهر نوفمبر من نفس العام (١٩٨٨)، بدأ فى الإسراع بخطى أكبر نحو تنفيذ المشروع بتكليف لجنة خاصة بوضع ضوابط إنشاء الجامعة، وخاصة بعد أن وجد الوزير قبولا من مجلس رؤساء الجامعات [١٦٨].

وقد ظهر دفاع الوزير عن إنشاء الجامعة الأهلية فى حواراته العديده مع الصحف والمجلات المصرية، والتى أبرز من خلالها مبررات إنشاء هذه الجامعة وأهمها : " أنها ستكون فى التخصصات التى يحتاج إليها المجتمع ولسد حاجة المجتمع إلى هذه التخصصات، وتخفيف الضغط عن الجامعات الحكومية وإخلاء أمكنة فيها للطلاب غير القادرين، وأن القبول بها سيكون بنفس شروط القبول بالجامعات الحكومية وعن طريق مكتب التنسيق وليست كما يتصور البعض أنها ستفتح لأصحاب المجاميع المنخفضنه من القادرين ممن يضطرون لدخول الجامعات الاجنبية " [١٦٩]، وذلك على الرغم من أن أول المبررات التى أثيرت فى مجلس الشعب من قبل المطالبين بإنشاء الجامعه الأهليه هو حماية الطلاب المصريين الذين يضطرون للسفر إلى الخارج للألتحاق بالجامعات الأجنبية هناك وكان ذلك هو المبرر الأول والأساسى لإنشاء الجامعه الأهلية خوفا من انحراف هؤلاء الطلاب، وتوفيرا للنفقات التى يتحملونها فى الجامعات الاجنبية مع مصلحةالدولة فى توجيه هذه النفقات–وهى بالعمله الصعبه – إلى الداخل.

* أما القضية الثانية التى صدرت بشأنها قرارات مغايرة لما جاء فى استراتيجية تطوير التعليم فهى تلك الخاصة بخفض السلم التعليمى فى المرحلة الإلزامية.

ب - خفض السلم التعليمي فى المرحلة الإلزامية إلى ثمانى سنوات :

فإذا كانت استراتيجية تطوير التعليم قد انطلقت من مجموعة المبادئ الدستورية التي تحدد سياسة الدولة فى مجال التعليم - كما تقول الاستراتيجية- ومنها : " الزامية التعليم الابتدائى ومد فترة الإلزام إلى التعليم الإعدادى واعتبارهما كيانا واحدا هو التعليم الأساسى "[١٧٠]، إلى جانب أنه لم يرد فى الاستراتيجية أية توصيات بإنقاص سنوات السلم التعليمي.. فإنه برغم ذلك قرر الوزير إنقاص سنة من مرحلة التعليم الأساسى بهدف تحقيق عدة مكاسب منها: مكسب اقتصادى فى الوفرة فى المبانى التعليمية، وعدم الضغط على الجامعات، وعدم الضغط على سوق العمل، وتمكين خريجى الثانوية العامة من إيجاد فرص عمل لهم [١٧١].

أى أن مشكلات الإنفاق، وكثافة أعداد الخريجين، وتضخم الجامعات، والبطالة وغيرها من مشكلات تكون مواجهتها بإنقاص سنة من مرحلة التعليم الأساسى. وهو الحل الذى لم يرد أى ذكر له فى استراتيجية تطوير التعليم التى من المفترض أنها هى التى توجه صانع القرار التعليمى بما تحمله من فلسفة، وسياسة تعليمية، وأيضا توصيات وبرامج تنفيذية، ومن ثم فإن مخالفة ما جاء فى الاستراتيجية إنما هو بمثابة مؤشر على عدم وجود فلسفة محددة وسياسة تعليمية ثابته ومستقره. هذا بخلاف ما يعبر عنه هذا القرار المفاجئ - والذى لم تظهر النية للخوض فيه فى استراتيجية تطوير التعليم - عن الضغوط التى تمارسها بعض القوى الخارجية حيث جاء هذا القرار تنفيذا لتوصيات صندوق النقد بخفض إنفاق الدولة على قطاع الخدمات ومنها التعليم.

جـ - نظام القبول فى الجامعات وتحديد أعداد المقبولين :

ولم ينته عام ١٩٨٨ أيضا حتى صدرت تصريحات أخرى عديده خاصة بنظام القبول فى الجامعات، وأعداد المقبولين بها، وهنا بدأ الالتفاف حول مكتب التنسيق والتفكير فى إلغائه.

فقد صرح وزير التعليم بأن " نظام القبول فى الجامعات المصرية الآن أصبح مليئا بالثقوب وتم ترقيعه اكثر من مرة ونحن نحتاج الآن إلى تغيير جذرى وشامل لنظم وسياسات القبول. وأن التغيير القادم فى نظم القبول

سوف يمنح الجامعة لأول مرة فى مصـر سلطه وحريـة أختيـار طلابهـا مـن خلال امتحانات قبول موضوعية. فضلا عن ان شهادة الثانوية العامه لن تظل فقط شهادة مؤهلـه للقبـول بالجامعـات ولكنهـا أصبحـت شـهاده منتهيـة تؤهـل حاملها للحياة العملية " [١٧٢].

وبناء على هذا بدأ الحد من أعداد المقبولين فى الجامعات حيث أشـار الوزير إلى أن " عدد المتقدمين لامتحـان الثانويـة العامـة فـى العـام الدراسـى ١٩٨٨ هو ٢٨٣ ألف طالب وطالبه، وأن حجم الاستيعاب سيكون ١٤٠ألـف على أكثر تقدير أى حوالى ٥٠٪ من المتقدمين للامتحان وليس الناجحين، أما فائض الناجحين فسوف تستوعبه مراكز التدريب " [١٧٣].

وفضلا عما يمكن أن يترتب على إيجاد بديل لمكتـب التنسـيق لتنظيم القبول فى الجامعـات مـن فتـح البـاب أمـام الوسـاطات والمحسـوبية والتميـيز الطبقى، ومافى ذلك من إخلال بمبـدأ تكـافؤ الفـرص. فـإن تصريحـات وزيـر التعليم قد جاءت برغم إعلان لجنـة التعليم فـى الحـزب الوطنـى - فـى نفس الشهر الذى صـدرت خلالـه تلك التصريحـات - بضـرورة اسـتمرار النظـام الحالى للقبول بالجامعات عن طريق مكتب التنسيق علـى اعتبـار أن الثانويـه العامة مرحلة دراسية مرتبطه بمرحلة التعليم الجامعى وليست شهاده منفصلـة عنهـا. وأكدت اللجنـه أن النظـام الحـالى لقواعد القبـول هـو النظـام الأمثـل والأصلح لظروف المجتمع المصرى [١٧٤].

غير أنه فـور أن أعلنـت لجنـة التعليـم بـالحزب الوطنـى رأيهـا أعلـن الدكتور فتحى سرور بأن " لجنة التعليم فى الحزب الوطنـى تبـدى آراء فقـط، ولا تصدر قرارات، والقرار يصدر من صاحب السلطة فقط " [١٧٥].

د - قضية المجانية :

بدأ د. فتحى سرور عهده فى نوفمبر مـن عـام ١٩٨٦، بتصريحـات حول مجانية التعليم. كان من أهمهـا مـا أكده الوزيـر مـن أنـه : " لا يمكن أبدا إعادة النظر فى مجانية التعليم لأنها حق دستورى، ولابـد من تأكيد هذه المجانية لكى نكفل التنمية والعدالة الأجتماعية. وإذا لـم نكفل المجانية فلن تتحقق التنمية الحقيقية "[١٧٦].

غير أنه مع انتصاف عام ١٩٨٧، أثار وزير التعليم قضية المجانية حيث أشار إلى أنه مع ترشيد المجانية التى يتمتع بها الطلاب الراسبون. ولا ينبغى أن ينفق من قوت الشعب على طلاب فاشلين. وأن ترشيد المجانية معروض أمام المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى ليحدد مسارها[١٧٧].

وهذا التراجع فى النظره إلى مجانية التعليم قد أغفل حقيقة هامة مؤداها أن ظاهرة الرسوب فى حد ذاتها ترتبط إلى حد كبير بالمستوى الاقتصادى-الأجتماعى للطالب حيث ترتبط عادة بانخفاض المستوى الاقتصادى. وهو ما أكدته الدراسات السابقة حول هذا الموضوع والتى سوف تتم الإشارة إليها فى فصل لاحق. ويترتب على ذلك أن ترشيد المجانية التى يتمتع بها الطلاب الراسبون سوف تؤدى إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص. وهو المبدأ الذى أخل به أيضا ذلك الاتجاه نحو إنشاء الجامعه الأهلية حيث شهدت نهاية عام ١٩٨٩، إعلان موافقة وزير التعليم على اقتراح تقدمت به جمعية " إقرأ " لإنشاء جامعة أهلية بمدينة السادات. وهى جمعية سعودية ولها مجلس إدارة يضم بعض الشخصيات المصرية [١٧٨]. وفى نفس الوقت استمر الاتجاه نحو تخفيض الأعداد المقبولة بالجامعات.

وبعد.. فإن تتبع المسيرة الطويلة فى إصلاح وتطوير التعليم المصرى منذ الخمسينيات وحتى نهاية حقبة الثمانينيات يكشف عن عشرات الندوات والمؤتمرات التى عقدت، ومئات من اللجان التى شكلت، وعشرات من الدراسات والتقارير وأوراق العمل، والاستراتيجيات. وبرغم كل ذلك فإن الأزمة لازالت تحاصر النسق التعليمى مع كل هذه الجهود لمواجهتها.

رابعا : ملامح إدارة أزمة النسق التعليمى فى مصر: " استخلاصات أساسية":

ويكشف العرض السابق لأساليب إدارة أزمة النسق التعليمى منذ الخمسينيات عن عدد من الملامح العامة المميزة لأسلوب إدارة أزمة هذا النسق فى المجتمع المصرى وأيضا ملامح هذه الأزمة كما يشخصها صانع القرار التعليمى وهو التشخيص الذى بناء عليه تم التعامل مع الأزمة.

<u>وتتمثل أهم ملامح إدارة الأزمة فيما يلى :</u>

أولا: انحصر تشخيص أزمة التعليم منذ الخمسينيات في نفس المجموعة من المشكلات التعليمية التى ظلت تتردد طوال هذه العقود برغم اختلاف التوجهات الايديولوجية للنظام السياسي، وبرغم اختلاف طبيعة السياسات الاقتصادية الاجتماعية السائدة، وبرغم التغير المستمر فى وزراء التعليم.

وقد استمرت رؤية الأزمة أيضا من خلال نفس المشكلات مع بداية عقد التسعينيات حيث صرح وزير التعليم بأن : " مربط الفرس في أزمة التعليم هو : المدرسة بمعنى : المبنى والمدرس، والمنهج، والطالب "[١٧٩].

ويعنى ذلك أن السمة السائده فى التصور المطروح لأزمة التعليم هو اقتصاره على الجانب الفنى فقط من النظام التعليمي وهو الجانب المتعلق بالمناهج وأساليب وطرق التدريس، وإعداد المعلم، وغير ذلك من قضايا فنية، وكأن جوهر الأزمة الحقيقى يكمن فقط فى مثل هذه الجوانب.

والأمر الذى يؤكد خطأ هذا التصور هو أن إدارة أزمة التعليم وفقا لهذا التشخيص للأزمة، لم يثمر عن مواجهة حاسمة لها بدليل استمرار إثارة نفس المشكلات التعليمية منذ الخمسينيات وحتى التسعينيات،مما يؤكد أن هذه المشكلات ليست هىالجوهرالحقيقى للأزمة ولايكمن فيهاموضع الخلل الحقيقى.

وبشكل عام يمكن القول بأن رؤية النظام وتشخيصه لأزمة التعليم، هى رؤية ينقصها العمق والشمول إلى حد كبير. ذلك أن تشخيص أزمة التعليم من خلال المشكلات السابقة، هو تشخيص يجتزئ التعليم من سياقه المجتمعي العام. بمعنى أنه يفتقد النظر إلى التعليم فى علاقاته الجدليه بالنظم والقطاعات الأخرى داخل المجتمع المصرى . ومن ثم لا يشخص أزمته فى ارتباطها بالأزمة داخل هذه النظم.

ويظهر ذلك أيضا فى أسباب الأزمة كما وردت فى الوثائق التعليمية. فقد انحصرت هذه الأسباب ما بين نقص الاعتمادات المالية، وتخلف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التى تؤدى إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كما ذكر " برنامج العمل الوطنى"، "واستراتيجية تطوير التعليم "، إضافة إلى تزايد عدد السكان التى تؤدى إلى ارتفاع نسبة الأمية والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، وأيضا عدم توافر الإحصاءات اللازمه عن احتياجات القوى العامله وهو العامل الذى

رجع إليه بعض الوثائق ذلك المظهر من الأزمة المتمثل في عدم التوازن بين خريجي التعليم الفني وحاجة سوق العمل. ومن الواضح أنها أسباب تجتزئ التعليم وأزمته أيضا من سياقهما المجتمعي العام، حيث أنها أسباب كامنة في النظام التعليمي ذاته ولا يوجد من بينها ما يرجع الأزمة إلى عوامل مجتمعية أو عوامل كامنه في الأنساق الاجتماعية الأخرى.

ثانيا: انطلاقا من تشخيص أزمة التعليم، تحددت أهداف السياسات التعليمية، والتي لم تخرج عن الأهداف التالية طوال الفترة من(١٩٥٢ إلى ١٩٩٠):

١ - تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
٢ - التوسع في التعليم الفني وتوجيهه نحو تحقيق احتياجات سوق العمل والتنمية الاقتصادية.
٣ - الربط بين التعليم والبيئة.
٤ - إعادة إعداد وتدريب المعلم في مراحل التعليم المختلفة.
٥ - تطوير المناهج بما ينمي الملكة الإبداعية لدى التلاميذ.
٦ - تحقيق مبدأ التربية المستمرة بمعنى عدم ارتباط التعليم بسن معين، وعدم اقتصاره على التعليم النظامي.
٧ - محو الأمية.
٨ - إسهام التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد عن طريق الربط بين التعليم والخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثا: برغم عدم اختلاف تشخيص الأزمة، وأهداف السياسة التعليمية بين مرحلتي التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي، إلا أن وسائل تحقيق هذه الأهداف والإجراءات العملية المتخذة لتحقيقها قد اختلفت في المرحلتين.

فقد اتجهت الإجراءات العملية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الاشتراكي في الخمسينيات والستينيات نحو تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الإجتماعية من خلال توحيد نظم التعليم الابتدائي، وإعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية وحذف اللغة الأجنبية من مواد الدراسة في المرحلة الابتدائية لتحقيق التكافؤ بين تعليم المدينة وتعليم الريف الذي يتعذر تدريس هذه اللغة في مدارسه لإمكانياته الضعيفة، إلى جانب عدول الوزاره عن سياسة إنشاء المدارس الابتدائية الخاصة. وإضافة إلى ذلك، فإن تخفيف

العبء على ميزانية وزارة التعليم كان يتم عن طريق تعاون وإسهام الهيئات المحلية وبعض الوزارات مثل وزارة الأوقاف والشئون الاجتماعية. ومع أن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص كان هدفا معلنا أيضا للسياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الليبرالى فى السبعينيات والثمانينيات، إلا أن الإجراءات العملية كانت تسير فى عكس هذا الإتجاه وخاصة خلال الثمانينيات. وقد ساعد على ذلك زيادة الاعتماد على التمويل الأجنبى منذ النصف الثانى من السبعينيات حيث عقدت الاتفاقيات مع البنك الدولى للإنشاء والتعمير لإنشاء بعض المدارس الفنية، كما عقدت خلال الثمانينيات الإتفاقيات مع هيئة التنمية الدولية الأمريكية فى إطار برنامج لتدعيم التعليم الأساسى. وقد صاحب التمويل الأجنبى للتعليم فرض شروط اتجهت بالتعليم إلى تحقيق أهداف مناقضة لمبدأ تكافؤ الفرص. ومن بين الحلول التى طرحت خلال مرحلة التوجه الليبرالى وأخلت بمدأ تكافؤ الفرص هو بداية التراجع عن المجانية واعتبارها سببا رئيسيا لعدم فاعلية التعليم وانخفاض مستوى كفاءته ومن الإجراءات العمليه التى أتخذت أيضا التوسع فى التعليم الخاص متمثلا فى مدارس اللغات الخاصة، إلى جانب الموافقة على إنشاء الجامعة الأهلية، ثم الحد من أعداد المقبولين بالجامعات، والتفكير فى تغيير نظام القبول عن طريق مكتب التنسيق، فضلا عن تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار فى مجال التعليم. ومن الواضح أنها إجراءات تخل بتكافؤ الفرص وتكرس التمايزات الطبقية.

رابعا: يمكن القول بأن المشاركة الحقيقية من قبل الرأى العام والخبراء والمهتمين وأطراف العملية التعليمية فى إدارة أزمة التعليم، قد تحققت فقط فى فترتين الأولى فى النصف الثانى من الخمسينيات حينما صدر قرار بتشكيل لجنة بحث التعليم الأبتدائى عام ١٩٥٥ والتى استخدمت أسلوب البحث العلمى حيث قامت بدراسة ميدانية طبقت من خلالها – ولأول مرة فى مصر – نظام الاستفتاء على التلميذ، والمدرس، والناظر، والمفتش، وأولياء الأمور، لأخذ رأيهم فى مشكلات التعليم وأساليب مواجهتها.

أما الفترة الثانية التى تحققت فيها مشاركة الهيئات المعنية مثل لجنة التعليم، والأحزاب المعارضة، والمجلس القومى للتعليم، والأجهزة الشعبية، والنقابات، والرأى العام، فهى النصف الثانى من السبعينيات حينما تمت صياغة ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى عام ١٩٧٩.

وباستثناء هاتين الفترتين، كان هناك انفراد من قبل وزارات التعليم برسم أهداف السياسة التعليمية دون الاستعانه بخبراء التربية والمتخصصين، ومراكز البحث، والمجالس الاستشارية، والرأى العام والأطراف المتصلة بالعملية التعليمية بشكل عام.

ويؤيد ذلك بعض الدراسات التى تؤكد على محدودية الدور الذى تمارسه مراكز البحث والمشورة، والمجالس القومية المتخصصة فى وضع السياسة التعليمية على الرغم من أن الوضع الدستورى لهذه المجالس ينص على أن مهمتها معاونة رئيس الجمهورية فى رسم السياسات العامة ومنها سياسة التعليم. فبرغم ما قدمته هذه المجالس من توصيات هامة واقتراحات للتعامل مع أزمة التعليم، إلا أنه لم يؤخذ بها عند رسم السياسة التعليمية إذ افتقدت هذه المجالس الفاعلية فى علاقتها بصانع السياسة التعليمية [١٨٠].

وقد ظهرت عدم فاعلية مثل هذه المجالس الاستشارية فى رسم السياسة التعليمية من خلال بعض الاجراءات التى اتخذت بعيدا عن مشورة هذه المجالس بل الى رفض آرائها فى كثير من الأحيان. مثال ذلك: الموافقة على انشاء واعداد مشروع القانون الخاص بانشاء الجامعات الأهلية فى بداية التسعينيات على الرغم من التحفظات العديدة التى أثارتها تقارير المجلس القومى للتعليم على انشاء الجامعة الأهلية منذ أن كانت مجرد فكرة تتردد داخل مجلس الشعب فى بداية الثمانينيات.

فقد جاء فى إحدى الدراسات الصادرة عن المجلس القومى للتعليم حول فكرة إنشاء الجامعة الأهلية العديد من التحفظات من بينها : تعذر إنشاء مثل هذه الجامعة برأس مال خاص نظرا لضخامة تكاليف إقامتها ومن ثم فإن مساهمة الحكومة فى إنشائها سيكون أمرا مسلما به وسيكون حتما على حساب الجامعات الحكومية. هذا إلى جانب أن ارتفاع مصروفات الجامعه الأهلية سيجعلها قاصرة على القادرين ماديا مما يخل بمبدأ تكافؤ الفرص. كما أن استيعابها سيكون محدودا بالضرورة وبالتالى ستكون مساهمتها محدوده فى التعليم الجامعى، وفى نفس الوقت سوف تستقطب عددا كبيرا من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الحكومية الأمر الذى سيؤثر بالضرورة على كفاءة العمل فى هذه الجامعات [١٨١].

وعلى الرغم من أهمية التحفظات السابقة التى قدمها المجلس القومى للتعليم باعتباره المجلس الذى تم إنشاؤه لكى يقوم بالدراسات اللازمه لرسم سياسات التعليم فى مصر، إلا أنها لم تنل الاعتبار الذى تستحقه عند مناقشة موضوع الجامعة الأهلية وإقرار مشروع القانون الخاص بها.

خامسا: لم تخرج غالبية التوصيات والحلول المطروحة للخروج ن الأزمة، إلى حيز التنفيذ طوال هذه العقود. فمنذ الخمسينيات كانت هناك توصية بضرورة تحقيق الاستيعاب الكامل، وهى التوصية التى ورد ذكرها فى كل الوثائق التعليمية بعد ذلك خلال العقود التالية.. إلا أن نسبة الاستيعاب لم تتجاوز (٧٥٪) من الشريحه العمرية (٦-١٢ سنه) وفقا لما ذكرته وثيقة"تطوير وتحديث التعليم " فى نهاية السبعينيات [١٨٢].

كذلك فيما يتعلق بالمبانى المدرسية، وبرغم الحلول المطروحه منذ الخمسينيات والتى تؤكد على ضرورة زيادة عدد الأبنية المدرسية سنويا وخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى لتحقيق الاستيعاب الكامل، إلا أن آخر وثائق الثمانينيات وهى " استراتيجية تطوير التعليم " قد أقرت بأن استقراء واقع المبانى المدرسية وفقا لآخر إحصاء (١٩٨٥/٨٤) يؤكد عدم توافر العدد الكافى من هذه المبانى، وعدم صلاحية العديد منها للأغراض التعليمية وخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى[١٨٣]. وتذكر الاستراتيجية " أنه على الرغم من زيادة بناء المدارس، إلا أن هذه الزيادة كانت دون المستوى المطلوب. ولم تنجح فى تنفيذ الخطة الت رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية "[١٨٤].

وهكذا بالنسبة لبقية الحلول ال وحة مثل تطوير نظم الامتحانات وأساليب التقويم التى أشارت إليها " تراتيجية تطوير التعليم" أيضا فى نهاية الثمانينيات مما يعنى عدم إنجاز هذا التطوير طوال المراحل السابقة. وأيضا فيما يتعلق بالتوسع فى التعليم الفنى لمقابلة احتياجات سوق العمل، ذكرت "استراتيجية تطوير التعليم " بأن من أهم مشكلات التعليم الفنى فى مصر عدم توافر البيانات الإحصائيه اللازمة عن الاحتياجات من القوى العاملة[١٨٥]. مما يؤكد عدم الأخذ بالتوصيات الخاصة بالتعليم الفنى فى الوثائق التعليمية السابقة.

سادسا: لا تعبر أساليب إدارة الأزمة عن رؤية واضحة متبلورة أى فلسفة تعليمية محددة وثابتة تستطيع أن تقدم رؤية شاملة ومتكاملة لأزمة التعليم. فالفلسفة التعليمية تشتق منها أهداف عامة تتولى السياسة التعليمية نقلها إلى مستوى أكثر تحديدا حيث تترجمها السياسه التعليميه إلى مجموعة أغراض محدده مرحلية يستهدف المجتمع تحقيقها فى مرحلة معينه من مراحل تطوره. ومن ثم فإن السياسة التعليمية لابد أن تكون ذات طبيعة مستمرة ومستقرة لا تتأثر بتغيير المسئولين عن القرار التعليمى(١٨٦). وفى ضوء ذلك، فإنه يمكن القول بأن إدارة الأزمة قد استندت إلى سياسة تعليمية تتسم بخصائص تبعدها عن المفهوم العلمى والصحيح للسياسة التعليمية، ومن ثم جاءت الحلول المطروحه للأزمة حلول مؤقته ومتناقضة فى كثير من الإحيان، ولا تحمل مواجهة حاسمة للأزمة وإنما تعمل فقط على تأجيلها. وذلك كنتاج لعدم انبثاق السياسة التعليمية عن فلسفة تربوية معينة توجهها بغض النظرعن تغير الوزراء ومن ثم أصبحت تنبثق من رؤية الوزير وفلسفته الخاصة مما أدى إلى عدم التواصل بين كل وزير وآخر، فيأتى كل وزير ويبدأ من الصفر لكى تنسب له سياسة تعليمية خاصة به. وافتقاد السياسة التعليمية لخاصية الاستمرارية جعل التعامل مع أزمة التعليم مشوبا بالتخبط والتغير المستمر والتناقض أيضا. وقد برز ذلك فى حقبة الثمانينيات التى شهدت ثلاثة سياسات تعليمية على فترات متقاربة خلال نفس الحقبة.

وأخيرا، يمكن القول بأن النظام خلال مرحلة التوجه الليبرالى قد اتجه فى إدارته لأزمة التعليم إلى طرح بعض الحلول التى كانت تستهدف فى حقيقتها إخفاء عجز السياسات العامة - وخاصة السياسة الاقتصادية - عن مواجهة بعض المشكلات.

من ذلك مثلا تلك الحلول التى بدأت تتردد حول ترشيد مجانية التعليم، وعدم ربط التعليم بالوظيفة، والتوسع فى التعليم الفنى لتصحيح الخلل بين مخرجاته واحتياجات سوق العمل، إلى جانب تخفيض أعداد المقبولين فى الجامعات كحل لمشكلة البطالة، وأيضا الاتجاه إلى إنشاء الجامعة الخاصة، والتراجع عن تعيين الخريجين لتخفيف عبء الإنفاق على الدولة، وغير ذلك من حلول المشكلات تكمن أسبابها الحقيقية فى طبيعة السياسات الاقتصاديه المتبعة، وليس فى النسق التعليمى ذاته. ذلك أن عجز النسق التعليمى عن

تحقيق أهدافه يرجع فى كثير من الأحيان إلى أسباب وعوامل كائنه داخل بنية المجتمع الذى يوجد فى إطاره هذا النسق.

ومن ثم لا تنفصل أزمة النسق التعليمى عن الأزمة البنائية داخل المجتمع، تلك الأزمة التى تنعكس بآثارها على كل الأنساق الفرعية فى هذا المجتمع ومن ضمنها النسق التعليمى.

وبناء على ذلك، فإذ يصعب تناول أزمة النسق التعليمى بمعزل عن الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى من جانب، وعن الأزمة داخل الأنساق الفرعية الأخرى فى هذا المجتمع وعلاقتها بالنسق التعليمى من جانب آخر.



هوامش الفصل الخامس

(١) د. أحمد فتحى سرور " أنا أول من انتقد وهاجم نظام التعليم فى مصر"، جريدة الأخبار- ١٩٩٠/٢/٢٢.

(٢) من حديث مع وزير التعليم د. حسين كامل بهاء الدين، جريدة الجمهورية، ١٩٩١/٩/١٩.

(٣) من حديث مع د.حسين كامل بهاء الدين، جريدة الاهرام المسائى، ١٩٩١/١٢/٢٨.

(٤) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، القاهرة، ١٩٥٧، ص ص ١١-١٣.

(٥) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، القاهرة، سبتمبر،١٩٧٩، ص١٤.

(٦) المرجع السابق، ص ١٧.

(٧) المرجع السابق، ص ١٨.

(٨) د. كمال المنوفى : التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص٢٠٨.

(٩) المرجع السابق، ص ١٩٧.

(١٠) د. أحمد فتحى سرور : " استراتيجية تطوير التعليم فى مصر"، القاهرة، يوليو١٩٨٧، ص ص ٣٣-٣٧.

(١١) تقرير وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٥٧، مرجع سابق، ص ص١١-١٣.

(١٢) ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر "، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص١٥،١٦.

(١٣) المرجع السابق، ص ٢٧.

(١٤) المرجع السابق، ص ٣٦.

(١٥) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ١٩٨٧، ص٤٩.

(١٦) المرجع السابق، ص ص ٣٢-٣٣.

(١٧) المرجع السابق، ص ص ٣٧-٣٨.

(١٨) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص ٢٠٧.

(١٩) ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر "، مرجع سابق، ص١٥.

(٢٠) المرجع السابق، ص ص ١٩-٢٠.

(٢١) المرجع السابق، ص ٤٣.

(٢٢) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق،ص ص٢٧-٢٨.

(٢٣) المرجع السابق، ص٢٩.

(٢٤) محمد أنور السادات: برنامج العمل الوطنى، مقدم إلى المؤتمر القومى العام الثانى فى دور انعقاده الأول فى١٩٧١/٧/٢٣ وزارة الإعلام، هيئة الاستعلامات، القاهرة،١٩٧١، ص٢٧.
(٢٥) المرجع السابق، ص ١١.
(٢٦) المرجع السابق، ص ٤٧.
(٢٧) محمد أنور السادات : ورقة أكتوبر - الاتحاد الاشتراكى العربى، اللجنة المركزية، دار الشعب، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٤٤.
(٢٨) المرجع السابق، ص٤٥.
(٢٩) ورقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر،١٩٧٩، مرجع سابق، ص٤٤.
(٣٠) المرجع السابق، ص٤٣.
(٣١) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، ١٩٨٧، مرجع سابق ص ص٤١-٤٤.
(٣٢) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص١٩٩.
(٣٣) ورقة عمل حول " تطوير وتحديث التعليم فى مصر "، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص١٥.
(٣٤) المرجع السابق، ص١٥.
(٣٥) المرجع السابق، ص ص ٢٦-٢٧.
(٣٦) د.كمال المنوفى، مرجع سابق، ص ص ١٩٨-١٩٩.
(٣٧) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص٥١.
(٣٨) المرجع السابق، ص ص ٥١-٥٢.
(٣٩) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص٢٠٧.
(٤٠) اللجنة الوزارية للقوى العاملة : تقرير عن سياسة التعليم، القاهرة، ١٩٦٥،ص١٥.
(٤١) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص٢٠٧.
(٤٢) من حديث مع د.عبد السلام عبد الغفار وزير التعليم، جريدة الجمهورية، ١٩٨٥/١/٣١.
(٤٣) المرجع السابق.
(٤٤) المرجع السابق.
(٤٥) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص٢٣.
(٤٦) د. أحمد إسماعيل حجى : نظام التعليم فى مصر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧،ص١٣٥.
(٤٧) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، ص ص ٢٢-٢٣.
(٤٨) المرجع السابق، ص ٢٣.
(٤٩) المرجع السابق، ص ٢٤.
(٥٠) المرجع السابق، ص ٢٥

(٥١) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص٢.
(٥٢) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، ١٩٥٧، مرجع سابق، ص٢٤٥.
(٥٣) ورقة " تطوير وتحديث التعليم "، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص٣٦.
(٥٤) من حديث مع الدكتور عبد السلام عبد الغفار، جريدة الجمهورية، ١٩٨٥/١/٣١.
(٥٥) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص٣٧.
(٥٦) المرجع السابق، ص ٤٦.
(٥٧) تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، ١٩٥٧، مرجع سابق، ص ٢٤٤
(٥٨) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص ٢٠٧
(٥٩) ورقة تطوير وتحديث التعليم، ١٩٧٩، ص ٢٧.
(٦٠) من حديث الدكتور عبد السلام عبد الغفار، مرجع سابق .
(٦١) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٢٧.
(٦٢) المرجع السابق، ص ٢٩.
(٦٣) المرجع السابق، ص ٤٢، ٤٣
(٦٤) برنامج العمل الوطنى، ١٩٧١، مرجع سابق، ص ٢٨.
(٦٥) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٤٤.
(٦٦) برنامج العمل الوطنى، ١٩٧١، مرجع سابق، ص ٤٧.
(٦٧) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٤٣.
(٦٨) ورقة تطوير وتحديث التعليم، مرجع سابق، ص ٢٦.
(٦٩) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٤٥.
(٧٠) ورقة " تطوير وتحديث التعليم "، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ٢٧
(٧١) "استراتيجية تطوير التعليم "،١٩٨٧، مرجع سابق، ص٤٦، ٤٧.
(٧٢) استراتيجية تطوير التعليم،مرجع سابق، ص ص ٢٨ - ٢٩
(٧٣) المرجع السابق، ص ٢٢.
(٧٤) المرجع السابق، ص ٢٥.
(٧٥) المركز القومى للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية: " وزراء التعليم فى مصر، وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩)"- القاهرة - ١٩٨٠ - ص ١٤٣، ١٥٩.
(٧٦) المرجع السابق، ص ١٤٣.
(٧٧) المرجع السابق، ص ١٤٣.
(٧٨) وزارة التربية والتعليم:تقريرلجنة بحث التعليم الابتدائى، ١٩٥٧، مرجع سابق، ص٦.

(٧٩) المركز القومى للبحوث التربوية، وزراء التعليم فىمصر، مرجع سابق، ص١٥٥.
(٨٠) وزارة التربيه والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربويه: تقرير عن تطور التربيه والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧، القاهرة، ١٩٥٨، ص ٤٤.
(٨١) المرجع السابق، ص ٣٣.
(٨٢) المرجع السابق، ص٣٧.
(٨٣) المرجع السابق، ص٤٣.
(٨٤) المرجع السابق، ص٥٠.
(٨٥) وزارة التربية والتعليم - مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج. ع. م عن العام الدراسى ١٩٦١/٦٠ - القاهرة - ١٩٦١ - ص٥٠.
(٨٦) وزارة التربية والتعليم: تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج. ع. م عن العام الدراسة ١٩٦٣/٦٢ - القاهرة - ١٩٦٣ - ص١٩.
(٨٧) المرجع السابق، ص١٦.
(٨٨) المركز القومى للبحوث التربوية، وزارة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٨٥.
(٨٩) المرجع السابق، ص١٠٦.
(٩٠) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص٢٠٧.
(٩١) برنامج العمل الوطنى، [illegible]، مرجع سابق، ص٢٧، ٣١.
(٩٢) ورقة أكتوبر، ١٩٧٤، مرجع سابق، ص٤٤.
(٩٣) ورقة أكتوبر، ١٩٧٤، مرجع سابق، ص٤٤-٤٥.
(٩٤) المرجع السابق، ص٤٥-٤٧.
(٩٥) د. مصطفى كمال حلمى: حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل - وزارة التربية و[illegible] - القاهرة - ١٩٧٤ - ص٩.
(٩٦) المرجع السابق، ص ص٦٦ - [illegible]
(٩٧) ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص٥٦.
(٩٨) المرجع السابق - ص٥٦.
(٩٩) المرجع السابق - ص٥٧.
(١٠٠) المرجع السابق - ص٥٨.
(١٠١) المرجع السابق - ص ص٥٨ - ٥٩
(١٠٢) د. سعيد إسماعيل على: التعليم فى مصر، كتاب الهلال، مرجع سابق، العدد (٥٣٩)، نوفمبر / ١٩٩٥ - ص٢٩١، ٢٩٢.

(١٠٣) من حديث مع الدكتور عبد السلام عبد الغفار، جريدة الجمهورية، مرجع سابق.
(١٠٤) من حديث أجرى مع الدكتور عبد السلام عبد الغفار - جريدة الأخبار - ١٩٨٥/٦/٣.
(١٠٥) د. أحمد فتحي سرور: استراتيجية تطوير التعليم ، ١٩٨٧ مرجع سابق، ص ص ٩٠-١٠٤.
(١٠٦) مركز البحوث التربوية، وزارة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٣٤.
(١٠٧) المرجع السابق، ص١٤٠.
(١٠٨) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، مرجع سابق، ص٦.
(١٠٩) المركز القومي للبحوث التربوية، وزارة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣٧ .
(١١٠) المرجع السابق ، ص ص ١٣٧ - ١٣٨ .
(١١١) المرجع السابق ، ص ١٣٨ .
(١١٢) المرجع السابق ، ص ١٣٥ .
(١١٣) المرجع السابق ، ص ١٤٢ .
(١١٤) وزارة التربية والتعليم ، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى ، مرجع سابق ، ص٧ ، ص ص ٢٣- ٢٥ .
(١١٥) المرجع السابق ، ص ص ٢٠٨ - ٢٤٩ .
(١١٦) تقرير لجنة التعليم الابتدائى ، مرجع سابق ، ص ٢٤٦ .
(١١٧) المركز القومي للبحوث التربوية ، وزارة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ١٤٣.
(١١٨) المرجع السابق ، ص ١٥٦ .
(١١٩) يمكن الرجوع الى هذه القرارات تفصيلا فى :
- المركز القومي للبحوث التربوية وزارة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٤ - ١٥٥ .
(١٢٠) وزارة التربية والتعليم - تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ ، القاهرة ، ١٩٦٠ ، ص ٤٥ - ٤٦ .
(١٢١) المركز القومى للبحوث التربوية ، وزارة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ .
(١٢٢) وزارة التربية والتعليم تقرير عن تطور التربية عن العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩، مرجع سابق ، ص ٤٥ - ٤٨ .
(١٢٣) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ ، مرجع سابق ، ص ١٦ - ١٩ .
(١٢٤) المرجع السابق ، ص ٢٩ .
(١٢٥) المرجع السابق ، ص ٢٩ .
(١٢٦) المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(١٢٧) المركز القومى للبحوث التربوية ، وزارة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .
(١٢٨) المرجع السابق ، ص ١٦٩ .
(١٢٩) المرجع السابق ، ص ١٦٩ .
(١٣٠) المرجع السابق ، ص ١٦٩ .
(١٣١) المرجع السابق ، ص ١٦٤ .
(١٣٢) المرجع السابق ، ص ١٦٥ .
(١٣٣) المرجع السابق ، ص ١٦٦ .
(١٣٤) المرجع السابق ، ص ١٧١ .
(١٣٥) المرجع السابق ، ص ١٧٩ .
(١٣٦) المرجع السابق ، ص ١٨٥ .
(١٣٧) المرجع السابق ، ص ص ١٨٨ - ١٩٧ .
(١٣٨) د. مصطفى كمال حلمى : "حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل" - ١٩٧٤ - مرجع سابق - ص ص ٦٦ - ٧٣ .
(١٣٩) المركز القومى للبحوث التربوية : وزارة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٩٩ .
(١٤٠) المرجع السابق - ص ٢٠٢ .
(١٤١) المرجع السابق ، ص ٢٠٢ .
(١٤٢) المرجع السابق - ص ٢٠٦ - ٢٠٩ .
(١٤٣) وزارة التربية والتعليم - [illegible]ة عمل حول "تطوير وتحديث التعليم فى مصر" - ١٩٧٩ - مرجع سابق - [illegible] ص ٥٢ - ٥٥ .
(١٤٤) المرجح السابق ، ص ٦٥ - ٦٩ .
(١٤٥) د. سعيد إسماعيل [illegible]ى : التعليم فى مصر [illegible]رجع ، ص ص ٢٧٧ - ٢٧٩ .
(١٤٦) المرجع السابق - ص ٢٧٤ .
(١٤٧) د. كمال المنوفى : مرجع سابق ، ص ٢٠٨ .
(١٤٨) من حيث للدكتور/ عبد السلام عبد [illegible] عن السياسة التعليمية فى مر ، جريدة الأخبار ، ١٩٨٥/٦/٣ .
(١٤٩) د. سعيد إسماعيل على : التعليم في [illegible]صر ، مرجع ، ص ص ٣٠٣ - ٣٠٦ .
(١٥٠) د. فؤاد زكريا وآخرون : "ندوة السياسات التعليمية فى مصر فى الثمانينيات - مجلة التربية والمعاصره ، العدد (١٣) ، أكتوبر /١٩٨٩ ، ص ٢٣٤ .
(١٥١) د. أحمد إسماعيل حجى : نظام التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣٧ .
(١٥٢) من حيث أجرى مع . فتحى سرور ، جريدة الجمهورية ، ١٩٨٦/١٢/٢٥ .
(١٥٣) د. سعيد إسماعيل على ، التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٣١٢ - ٣١٣ .

(١٥٤) تصريحات منشورة بجريدة الأهرام - ١٩٨٧/٧/١٤ .
(١٥٥) أنظر هذه المحاور تفصيلا : استراتيجية تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١١٨ - ١٥٩ .
(١٥٦) المرجع السابق - ص ١١٨ - ١٣٠ .
(١٥٧) المرجع السابق - ص ١٣١ - ١٣٨ .
(١٥٨) المرجع السابق - ص ١٣٨ - ١٤٤ .
(١٥٩) المرجع السابق - ص ص ١٤٥ - ١-١ .
(١٦٠) المرجع السابق - ص ١٥٠ - ١٥٩ .
(١٦١) أنظر هذه المحاور تفصيلا فى : استراتيجية تطوير التعليم - المرجع السابق - ص ص ١٥٩ - ١٩٠ .
(١٦٢) المرجع السابق ، ص ص ١٥٩ - ١٧٦ .
(١٦٣) المرجع السابق ، ص ١٧٧ - ١٨٣ .
(١٦٤) تصريح منشورللدكتور / فتحى سرور وزير التعليم بجريدة مايو ، ١٩٨٨/٣/١٤.
(١٦٥) تصريح للدكتور فتحى سرور وزير التعليم منشور بجريدة مايو ، ١٩٨٨/٣/١٤
(١٦٦) د. أحمد فتحى سرور : "هل نحن فى حاجة إلى جامعة جديدة ؟" مقال منشور بجريدة الاخبار ، ١٩٨٨/٥/١١ .
(١٦٧) تصريح منشور بجريدة الأخبار ، ١٩٨٨/٧/١٦ .
(١٦٨) خبر منشور بجريدة الأحرار ، ١٩٨٨/٩/١٢ .
(١٦٩) عمرو هاشم ربيع : قضية الجامعة الاهلية فى سياسة التعليم الجامعى ، فى : أمانى قنديل (محرر) : سياسة التعليم الجامعى فى مصر ، الأبعاد السياسية والاقتصادية . مركز البحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٣٨٤ .
(١٧٠) من أحاديث مع وزير التعليم فى : صحيفة الاهالى : ١٩٨٨/١١/٩ ، وحديث مع مجلة روز اليوسف : ١٩٨٨/١٢/٥ ، ص ص ٢٩ - ٣٠ .
(١٧١) استراتيجية تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٨٩ - ٩٠ .
(١٧٢) حديث مع وزير التعليم د. فتحى سرور ، جريدة الأهرام ، ١٩٨٨/٨/٤ .
(١٧٣) من حديث مع د. فتحى سرور وزير التعليم ، جريدة الأهرام ، ١٩٨٨/٨/٤ .
(١٧٤) حديث مع الوزير ، مجلة المصور ، ١٩٨٨/٦/٢٤ ، ص ٢٦ .
(١٧٥) تصريح عن لجنة التعليم بالحزب الوطنى ، جريدة الأهرام ، ١٩٨٨/١٢/٢٣ .
(١٧٦) من تحقيق صحفى أجرى مع وزير التعليم ، أخبار اليوم ١٩٨٩/١/٧ .
(١٧٨) تصريح ورد فى حديث مع د. فتحى سرور ، جريدة مايو - ١٩٨٦/١٢/٨ - ص١٠ .
(١٧٩) من حديث لوزير التعليم ، جريردة الوفد ، ١٩٨٧/٦/٦ص ٩ .
(١٨٠) د. عمرو هاشم ربيع : قضية الجامعة الأهلية ، مرجع سابق ، ص ٣٨٤ .

(١٨١) من حديث مع د. حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم ، جريدة الجمهورية ، ١٩٩١/٩/١٩ .

(١٨٢) د. أمانى قنديل: عملية صنع سياسة التعليم الجامعى، فى د. أمانى قنديل (محرر): سياسة التعليم الجامعى فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٩٦-٢٩٨.

(١٨٣) المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر، سلسلة دراسات تصدرها المجالس القومية المتخصصة، المركز العربى للبحث والنشر، القاهرة، ١٩٨٠، ص ص ١٠ - ١٠٤.

(١٨٤) ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص١٠.

(١٨٥) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر،١٩٨٧، مرجع سابق،ص ص ٣٣-٣٤.

(١٨٦) المرجع السابق، ص ٣٧.

(١٨٧) المرجع السابق، ص ٤٥.

(١٨٨) د. سعيد إسماعيل على: عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية، بحث مقدم الى جامعة القاهرة، المؤتمر السنوى الاول للبحوث السياسية(٥-١٢/٩-١٩٨٧) ، مركز البحوث السياسية، ص ص ١٨ - ١٩.

الفصل السادس
المتغيرات الخارجية والداخلية للأزمة البنائية فى المجتمع المصرى وانعكاسها على أزمة النسق التعليمى

الفصل السادس

المتغيرات الخارجية والداخلية
للأزمة البنائية فى المجتمع المصرى
وانعكاسها على أزمة النسق التعليمى

ويتضمن هذا الفصل العناصر التالية :

أولا: المتغيرات التاريخية :

" التجربة الاستعمارية للمجتمع المصرى ودورها فى خلق أزمة التخلف وأزمة التعليم ".

ثانيا: المتغيرات المعاصرة :

" النظام الدولى، والبنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية.. وانعكاسها على أزمة التخلف، وأزمة التعليم " :

وتشمل العناصر الفرعية التالية :

(١) النظام الدولى، ودوره فى تكريس أزمة التخلف.

(٢) البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، وانعكاسها على أزمة التخلف.

(٣) انعكاس المتغيرات الخارجية والداخلية على ملامح النسق التعليمى فى المجتمع المصرى خلال مرحلتى: التوجه الاشتراكى والليبرالى .

مقدمة :

يعانى المجتمع المصرى - كغيره من مجتمعات العالم الثالث - من أزمة بنائية شامله يعبر عنها ذلك التفاوت الكبير - أو التناقض - بين ما يمكن أن يكون عليه هذا المجتمع بما يمتلكه من موارد وإمكانيات وبين ما يوجد عليه فى الواقع. فالمجتمع المصرى بإمكانياته وموارده يمكن أن يحقق التقدم، غير أن الواقع لا يساعده على ذلك بل يعوقه فى كثير من الأحيان. وذلك هو جوهر أزمة المجتمع المصرى وهى أزمة " التخلف ".

فالتخلف الذى يعانيه المجتمع المصرى - ومجتمعات العالم الثالث عامة - ليس نتاجا لقصور أو ضعف فى إمكانياته ونقص موارده، وإنما هو نتاج لمتغيرات واقعية عديده - تاريخية ومعاصره - هى التى خلقت ذلك التخلف وكرسته، ومن ثم تعوق المجتمع عن تحقيق التقدم.

وفى هذا الإطار، قد يكون من الملائم الاستشهاد بقول " ريتشارد نيكسون " : العالم الثالث به موارد طبيعية وبشرية هائلة حيث ينتج معظم النفط العالمى وغيره من المواد الخام الأخرى والتى بدونها ستنهار الاقتصاديات الصناعية "[1].

وتنعكس أزمة التخلف بآثارها على كل الأنساق الاجتماعية داخل المجتمع المصرى بحيث يمكن القول بأن الأزمة التى تحدث على مستوى أى من هذه الانساق الفرعية إنما تمثل إنعكاسا للأزمة البنائية وأحد مظاهرها الأساسية.

ومن هنا تأتى أهمية هذا الفصل الذى يحاول إلقاء الضوء على الأزمة البنائية داخل المجتمع المصرى ومتغيراتها الواقعية - التاريخية والمعاصرة- بهدف التعرف على حدود انعكاس هذه الأزمة على الأنساق الاجتماعية المختلفة مع التركيز على النسق التعليمى الذى يصعب فهم وتفسير أزمته، بل وتشخيصها، بمعزل عن أزمة التخلف العامة داخل المجتمع المصرى والمتغيرات التى أدت إلى خلق هذه الأزمة وتكريسها، ومن ثم خلق أزمة التعليم كانعكاس لتلك الأزمة الشاملة.

وانطلاقا من التسليم بأن أزمة التخلف فى المجتمع المصرى هى نتاج لمتغيرات واقعية تاريخية متمثلة فى الميراث الاستعمارى لهذا المجتمع، ومتغيرات معاصرة تتمثل فى الضغوط والتأثيرات الخارجية التى يمارسها

النظام الدولى من جانب، وطبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية من جانب آخر.. انطلاقا من ذلك، يمكن تناول هذا الفصل على النحو التالى :

أولا: المتغيرات التاريخية :

" التجربة الاستعمارية للمجتمع المصرى ودورها فى خلق أزمة التخلف، وأزمة التعليم " :

تعرض المجتمع المصرى - والمجتمعات العربية بشكل عام - لفترة استعمارية طويلة يمكن اعتبارها مسئولة إلى حد كبير عن كثير من التناقضات التى تشهدها تلك المجتمعات الآن. فخلال هذه الفترة، تعرضت المجتمعات العربية لعمليات نهب واستنزاف واسعة لثرواتها ومواردها الطبيعية، وأيضا لعمليات تشويه ثقافى ونفسى ما زالت آثارها باقية على ملامح الشخصية العربية. ومن ثم فإنه من الصعب إغفال الفترة الاستعمارية عند تناول الأزمة فى هذه المجتمعات لأنها الفتره التى جعلت منها مجتمعات " متخلفة " بعد أن كان التقدم والازدهار من السمات الأساسية لعدد كبير منها.

فخلال مرحلة ما قبل الاستعمار، والتى يمكن الرجوع بها إلى بداية القرن التاسع عشر، شهد الوطن العربى خلال الأربعة عقود الأولى من هذا القرن فترات ازدهار معتمدة على الطاقات الاقتصادية والفكرية الذاتية التى لو تركت بدون تدخلات خارجية من قبل الاستعمار لكانت جديرة بأن تثمر تقدما اقتصاديا وتؤدى إلى قيام الدولة العربية الموحدة [٢].

وقد تمثلت هذه المحاولة للنهضة فى مصر فى تجربة "محمد على" الذى حاول الدخول بالمجتمع المصرى فى النظام الرأسمالى العالمى-الذى كان قد بدأ فى الظهور والتبلور خلال هذه الفتره بعد الثوره الصناعية فى أوربا الغربية - من موقع الشريك المستقل المتكافئ لا من موقع التابع. فقد أقام"محمد على" نظاما اقتصاديا متنوعا ومستقلا، حقق لمصر من خلاله تنمية اقتصادية مستقلة حيث زادت معدلات الانتاج الزراعى، وقام محمد على بتوظيف رأس المال المتولد من الانتاج الزراعى فى تطوير الصناعة المصرية حيث قام بتأسيس وتطوير مجموعة من الصناعات الهامة كالغزل والنسيج، والصناعات الحربية وغيرها، إلى جانب تحويل المحاصيل

الزراعية المصرية إلى سلع مصنعة مما حقق درجة كبيره من الاكتفاء الذاتى وفائضا للتصدير[٣].

وقد انعكست آثار هذه النهضة الشاملة للمجتمع المصرى على التعليم. فقد أنشأ " محمد على " أول نظام تعليمى مدنى حديث فى مصر حينما بدأت حاجته إلى تعليم المصريين وتدريبهم لتلبية متطلبات الدولة الحديثة من عسكرين للجيش وموظفين للجهر الحكومى.. فأسس العديد من المدارس فى التخصصات المختلفة فى الطب والزراعه والفنون والصناعات والهندسة والصيدلة والمحاسبة والإدارة[٤].

وكما حقق " محمد على " ترابطا عضويا وتكاملا بين قطاعات الانتاج الرئيسية داخل المجتمع المصرى وخاصة بين قطاعى الزراعة والصناعة،حقق أيضا ترابطا بين هذه القطاعات وقطاع التعليم. فقد أنشأ "محمد على" مؤسسات تعليمية زراعية لوضع الزراعة على قواعد علمية حديثة، والحق بهذه المؤسسات عددا من الطلاب يدرسون الزراعة من الوجهتين العلمية والعملية حتى عادوا إلى قراهم ينقلون إليها الطرق الحديثة فى استغلال الأرض الزراعية. كذلك أنشأ " محمد على " مصانع كانت بمثابة مدارس لتعليم الصناعات التى أراد إدخالها إلى مصر، وأنشأ مدارس صناعية يتعلم فيها التلاميذ مختلف الصناعات، وكان الغرض من هذه المدارس تخريج رؤساء من الصناع الماهرين يحلون محل الأجانب تدريجيا[٥].

وهكذا شهد التعليم حركة نهوض كبيره ضمن الإطار العام لمشروع النهضة الشامل الذى قام به " محمد على " فى مصر[٦]. وهو المشروع الذى تم إجهاضه من قبل الغرب وخضوع مصر لقوانين الدولة العثمانية وبدأ التعليم فى التدهور بانتهاء حكم " محمد على " وإجهاض مشروعه القومى.

وكما كان تقدم التعليم وازدهاره انعكاسا لتقدم المجتمع المصرى وجزء من هذا التقدم خلال فترة حكم محمد على "، أصبح تدهوره وتخلفه جزء وانعكاسا لحالة التدهور والفوضى الشاملة التى عاشتها مصر خلال فترات حكم عباس، وسعيد، وإسماعيل. وهى الفترات التى بدأ خلالها تكييف القطاعات الانتاجية الرئيسية داخل المجتمع المصرى لتتلاءم مع احتياجات ومتطلبات المجتمعات الغربية، وتكمن فى هذه الفترة الجذور الحقيقية لأزمة التخلف فى المجتمع المصرى.

فخلال هذه المرحلة من تاريخ المجتمع المصرى، فقدت الدولة فى مصر سيطرتها على مجريات الأمور حيث توافد المهاجرون الاوربيون على مصر، واقبلت رؤوس الأموال الاجنبيه، وتورط " سعيد " فى مشروعات لم تكن مصر بحاجة إليها حتى خلف على مصر بعد وفاته دينا عاما قدر بحوالى(١١) مليون جنيه برغم أن " محمد على " ترك مصر دون أن تكون مدينة لأحد. واستمر الاقتصاد المصرى فى التدهور فى عهد الخديوى "إسماعيل " الذى أغرق مصر فى الديون التى أنفقت فى استهلاك بذخى حتى أعلن فى النهاية إفلاس مصر فى إبريل عام ١٨٧٦. وبدأ الضغط على مصر لهيكلة اقتصادها كاملا وفقا لمتطلبات النظام الاقتصادى الرأسمالى العالمى وضد مصالح شعبها وتقدمه. فتم تكييف قطاعات الاقتصاد المصرى–الزراعة والتجارة والنقل – لإنتاج القطن وتصديره إلى المجتمعات الأوربية لتستفيد به فى صناعاتها (٧).

وفى إطار هذا التدهور العام والتخلف الذى أصاب المجتمع المصرى فى كل قطاعاته الانتاجية، أهمل التعليم وأغلقت المدارس، وخاصة وأنه لم تعد هناك حاجة إلى الخبرة الفنية والعسكرية والإدارية التى أنشأ " محمد على" التعليم المدنى من أجلها.

وقد شكلت هذه المرحلة من تاريخ المجتمع المصرى البدايات الأولى لأزمة " التخلف " فى هذا المجتمع، وهى الأزمة التى تعمقت مع وقوع الاحتلال البريطانى لمصر بعد ذلك فى عام ١٨٨٢. فقد تحقق – بمقتضى هذا الاحتلال – الإدماج الكامل لمصر فى النظام الرأسمالى العالمى: اقتصاديا وسياسيا،حيث حولت سياسات الاحتلال مصر إلى مزرعة للقطن لمصانع لانكشاير على حساب غذاء المصريين واضطرت مصر إلى استيراد الدقيق من الخارج. واستمر الاستنزاف الاقتصادى للمجتمع المصرى طوال الفترة الاستعمارية إذ فرض على مصر التخصص فى إنتاج المواد الأولية اللازمة للصناعات الغربية – وخاصة القطن – ومن ثم فقد تم القضاء علىالصناعة المصرية، فضلا عن تخصيص السوق المصرية لتصريف المنتجات الصناعية البريطانية.

وقد ترتب على كل ذلك تحقيق الترابط والتمفصل بين قطاعات المجتمع المصرى الرئيسية والقطاعات الانتاجية فى المجتمع البريطانى وفى نفس الوقت تفكيك الترابط بين القطاعات المحلية داخل المجتمع المصرى(٨).

وفى هذا الإطار، كان لابد من تكييف قطاع هام وهو قطاع التعليم لكى يتلاءم مع هذه الأوضاع الجديدة التى فرضها الاحتلال ولكى يدعمها أيضا. ومن ثم وضع "دنلوب" - مستشار التربية فى عهد المعتمد البريطانى"كرومر" - سياسة تعليمية تستند إلى تحقيق هدف أساسى أعلنه "دنلوب" وهو : القضاء على قدرة العقل المصرى على التفكير المستقل، لأن ذلك هو الطريق الصحيح لاستعباد مصر والضمان الحقيقى لرضوخها وليس الاحتلال العسكرى وحده أو السيطره الاقتصادية المجردة. ومن ثم وضعت المناهج التعليمية بحيث تعقد عدة مبادئ أهمها: القضاء على قدرة العقل المصرى على التفكير المستقل بحيث يجد ضرورة للاعتماد على غيره بصفة مستمرة، ولتحقيق هذا المبدأ كان التأكيد على الحفظ دون المناقشة أو النقد فى أساليب وطرق التدريس، وأيضا الاعتماد على التلقين دون تمحيص المعلومات أو أختبارها(٩).

كذلك اتسمت السياسه التعليمية فى عهد الاستعمار البريطانى باللا قومية والطبقية فى التعليم، و [illegible]اذ التعليم كأداة لتعميق التخلف وتشويه الثقافة المصرية. ففى إطار خطة الاحتلال البريطانى لربط قطاعات المجتمع المصرى بالمجتمع الانجليزى، قام الاستعمار بتشييد مشروعات تعليمية تخدم احتياجاته القومية وتحقق أهداف الاحتلال [illegible]وفى نفس الوقت تفصل قطاع التعليم عن احتياجات المصريين ومتطلبات المجتمع المصرى وتفصله أيضا عن بقية القطاعات الانتاجية الرئيس[illegible] هذا المجتمع.

فقد تم تشييد مؤسسات تعليم[illegible] تعتمد أساسا على اللغه الانجليزية حيث حاربت سلطات الاحتلال اللغة [illegible]ربية، وفرضت اللغة الانجليزية على التعليم، وهى اللغة التى تعد المصريين لأعمال تتطلبها سياسات الاحتلال. وحتى ذلك النوع من التعليم اقتصر على قلة من المصريين الأثرياء الذين يمتلكون المقدرة المالية على التعليم فى المدارس الاجنبية ومدارس الإرساليات المتميزه وذات المصروفات الباهظة، بينما عامة المصريين الفقراء كانوا يتعلمون فى المدارس الدينية ويقتصر تعليمهم على القراءه

والكتابه ومبادئ الحساب. وإلى جانب ما ترتب على ذلك التمايز الطبقى فى التعليم من اتساع الفجوه بين طبقات المجتمع المصرى، ترتب عليه أيضا تشكيل التلاميذ المصريين فى المدارس الأجنبيـة وفقا لتوجهات الثقافة الغربية[١٠]، ومن ثم اتساع الهوة الثقافية بين أبناء المجتمع المصرى، فضلا عن تدعيم أواصر الولاء لانجلترا لدى هؤلاء التلاميذ المصريين.

وفى سياق محاولات الاستعمار البريطانى لتفكيك الترابط العضوى بين قطاعات المجتمع المصرى وتحقيق ترابطها مع قطاعات الانتاج المختلفة فى المجتمع الانجليزى، قام المستعمر بتحجيم التعليم الصناعى بحيث لا تتعدى مهمته إعداد عدد ضئيل من العمالة شبه المهرة،أما فى التعليم الزراعى فلم تقم المدرسة الزراعية فى مصر خلال فترة الاحتلال بجهد يذكر لتحسين أساليب الزراعة وإرشاد الفلاحين، بل اقتصرت مهمة هذه المدرسة على إعداد طلبتها لكى يكونوا إداريين فقط[١١]. أى أهمل التعليم الفنى فى عهد الاحتلال ضمانا لعدم قيام أى نشاط صناعى أو زراعى حديث حتى تظل مصر مجرد سوق للمنتجات الصناعية الغربية.

وهكذا.. تجسدت أزمة " التخلف " فى المجتمع المصرى فى : انفصال أو ضعف تمفصل قطاعات المجتمع الداخلية وأنساقه الفرعية فى الداخل فى نفس الوقت الذى تمفصلت فيه هذه القطاعات مع القطاعات الانتاجية فى المجتمع الانجليزى. وقد إستمرت الأزمة فى التفاقم ووصلت إلى ذروة تفاقمها خلال الفترة من عام ١٩٤٥ وحتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، وكان لتفاقمها انعكاسا على النسق التعليمى المصرى.

وقد برزت مظاهر أزمة " التخلف " على كافة المستويات : الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فقد انخفضت معدلات الدخل القومى، وغابت العدالة الاجتماعية نتيجة سوء توزيع الثروات حيث كان يذهب (٦١٪) من الدخل القومى إلى الرأسمالية وكبار الملاك. ففى عام ١٩٤٥ قدر الدخل القومى بمبلغ (٥٠٢ مليون جنيه).. ذهب منه ما يزيد على (٣٠٨ ملايين جنيه) على شكل إيجارات وأرباح وفوائد بينما كان متوسط أجر العامل الزراعى فى العام لايزيد على (١٤ جنيه) وفق إحصائيات ١٩٥٠. فإذا ما أخذ فى الاعتبار ارتفاع تكاليف المعيشة لكان الأجر الحقيقى للعامل الزراعى لايتجاوز ثلاثة جنيهات فى العام، ومتوسط الأجر السنوى للعامل

الصناعى ثمانية جنيهات كأجر حقيقى فى العام الواحد[١٢]. وفشل الاقتصاد المصرى خلال هذه الفترة فى خلق معدل النمو الأدنى اللازم لإبقاء دخل الفرد ثابتا، وقد انخفض نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى الحقيقى بنسبة تقترب من (٢٠٪) فى الفترة من عام ١٩٠٠ إلى عام ١٩٤٥، ولم تزد مساحة الرقعة الزراعية إلا بنسبة (١٠٪) فقط[١٣]. وفضلا عن ذلك لم تكن هناك أى خطط لتطوير الاقتصاد المصرى أو رفع المعاناة عن الغالبية الفقيرة من المصريين، أو تحسين نظام توزيع الدخل.

ومن ثم تدهور حال الاقتصاد، وزادت حدة التناقضات الطبقية حتى أن نسبة (٧٠٪) من فقراء الفلاحين – ممن يملكون أقل من فدان – لم يتجاوز نصيبهم من ملكية الأراضى المزروعة (١١٪) من مجموع هذه الأراضى فى عام ١٩٥٠.. فى حين امتلك (٢١٩٩) من كبار ملاك الأراضى (٢١٪) من مجموع الأراضى المنزرعة[١٤].

وقد انعكست أوضاع الأزمة داخل المجتمع المصرى على النسق التعليمى خلال هذه المرحلة، فقد أبدى كبار الملاك تخوفهم من تعليم أولاد الفلاحين، وعند مناقشة مشروع قانون التعليم الأولى فى مايو من عام ١٩٣٣ قال أحدهم بأن تعليم أولاد الفقراء يعد طفرة كبرى لأنه " خطر اجتماعى هائل لايمكن تصور مداه لأن ذلك سوف يؤدى إلى ثورات نفسية حين يتعلم ابن الصراف وابن الساعى" ومن ثم طالب بأن : " يقتصر التعليم على أبناء القادرين الموسرين من أهل القرية حتى إذا بقيت أمكنة خالية ملأناها بأبناء غيرهم من الفقراء"[١٥]

وعند مناقشة ميزانية التعليم الأولى أو الإلزامى لعام ١٩٣٨/٣٧، اقترح أحد النواب أن تستأجر وزارة المعارف بجوار كل مدرسة حقلا مساحته من فدانين إلى أربعة أفدنة ليذهب إليه التلاميذ بعد الدراسة مباشرة حتى لاينسوا أعمال الفلاحة ولا يعتادوا ارتداء الطربوش والبلاطى والأحذية[١٦].

وقد تفاقمت أوضاع الأزمة حتى وصلت إلى مرحلة الانفجار التى انهار على أثرها النظام الاجتماعى المصرى وقامت ثورة يوليو عام ١٩٥٢ وبدأت فى صياغة نظام اجتماعى جديد.

ونخلص مما سبق ومن استعراض التجربة الاستعمارية التى مر بها المجتمع المصرى، كيف كان التعليم طوال مراحل هذه التجربة انعكاسا لواقع المجتمع المصرى، وجزءا لايتجزأ من أزمته البنائية الشاملة.

فكما شهد التعليم قبل مرحلة الاستعمار حركة نهوض كبيرة كانت انعكاسا لعصر النهضة الذى عاشه المجتمع المصرى قبل المرحلة الاستعمارية خلال فترة حكم " محمد على " وحيث حققت مصر التنمية الاقتصادية المستقلة، وحقق المجتمع ترابطا عضويا أو تمفصلا بين قطاعاته المختلفة ومن بينها قطاع التعليم، أصبح التعليم بعد وقوع الاحتلال وطوال المرحلة الاستعمارية يشهد أزمة تمثلت مظاهرها فى تخلفه وتدهوره وعجزه عن تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأيضا انفصاله عن قطاعات المجتمع الانتاجية فى الداخل. وقد شكلت أزمة التعليم انعكاسا للأزمة الشاملة التى شهدها المجتمع المصرى طوال هذه الفترة.

ويمكن القول بأن كثيرا من عوامل أزمة التعليم المصرى خلال الفترات الحديثة من تاريخ المجتمع بعد قيام ثورة يوليو، قد تشكلت خلال المرحلة الاستعمارية. وقد برز ذلك فى تقرير وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٥ بعد قيام ثورة يوليو، حيث ذكر التقرير: " إن الغرض من التعليم الثانوى فى مدارسنا الثانوية هو إعداد التلاميذ لأحد أمرين، الأول: هو الإعداد للجامعة، والثانى: هو تخريج موظفين كتابيين للمصالح الحكومية. وبعد هذا لايبدو فى برنامج هذه المدارس ولا فى توجيه الدراسة بها كثير مما ينفع فى إشباع حاجات التلاميذ كأفراد. وهذه النظرة إلى وظيفة التعليم نظرة ضيقة ومعطلة للمدرسة الثانوية عن كثير من الخير، وهى نظرة لها أساس تاريخى على مدى قرن ونصف حيث كانت هناك من العوامل الثقافية والسياسية ما ساعد على تحديد وظيفة المدرسة الثانوية على هذا النحو، فقد حددت الإدارة الانجليزية فى عهد الاحتلال البريطانى وظيفة التعليم الثانوى وجعلتها مقصورة على تخريج موظفين كتابيين للحكومة، وعلى إعداد قلة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس العليا، وبقيت أغراض التعليم وأهدافه كما هى فى عصر الاستقلال ابتداء من عام ١٩٢٣"(١٧).

كذلك يذهب البعض إلى أن المناهج والبرامج الدراسية فى المجتمع المصرى قد ظلت متأثرة بالسياسة التعليمية التى وضعها " دنلوب " مستشار

التربية فى عهد الاستعمار حيث تتسم المناهج التعليمية إلى الآن بحشو المقررات الدراسية بتفصيلات جزئية وغياب النظرة الكلية، والاعتماد فى أساليب التدريس على التلقين بدلا من الحوار والمناقشة والنقد وغير ذلك من الملامح المميزة لمناهجنا التعليمية حتى هذا العصر[١٨].

وقد ترتب على هذه الخاصية التى خلفها لنا الاستعمار، تحول النسق التعليمى فى مصر عن دوره كأداه للتنوير والتحرر، وسمية الملكات الإبداعية لدى أفراد المجتمع.

وإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن القول بأن الاحتلال البريطانى قد لعب دورا فى تشكيل إحدى سمات النظام التعليمى المصرى حتى وقتنا هذا، وهى الاعتماد على النقل والاقتباس فى وضع المناهج والبرامج التعليمية. ولم يقتصر الاقتباس على المناهج بل شمل أيضا السياسة التعليمية والأساليب التربوية التى يتم نقلها دون مراعاة لخصوصية المجتمع المصرى وخصوصية قضاياه واحتياجاته ومشكلاته أيضا.

ثانيا : المتغيرات المعاصرة :

" النظام الدولى، والبنية الاقتصادية الاجتماعية الداخلية، وانعكاسهما على أزمة التخلف وأزمة التعليم " :

بإنتهاء الفترة الاستعمارية، انتهت السيطرة الاستعمارية المباشرة وبدأت سيطرة استعمارية غير مباشرة حيث ظل الاستعمار بعد خروجه محتفظا بسيطرته الاقتصادية والثقافية على المجتمع المصرى وبلدان العالم الثالث التى كان يستعمرها وذلك بأساليب غير مباشرة للاختراق الاقتصادى والسياسى والثقافى لهذه المجتمعات. و[illegible]ل العالم الثالث يمر حتى الآن بهذه المرحلة التى تتسم بتبعيته للنظام الرأسمالى الذى تغيرت طبيعة العلاقات من وحداته أو أنساقه الفرعية، وتغيرت أدوار هذه الوحدات ومواقعها القيادية منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية حيث احتلت الولايات المتحدة الأمريكية موقع القيادة بالنسبه لدول غرب أوربا. وتولت الولايات المتحدة القيام بالمهمة التى كان يقوم بها الاستعمار القديم، ولكن بأساليب غير مباشرة[١٩].

فبرغم حصول مجتمعات العالم الثالث على الاستقلال، إلا أنها ظلت تحتل نفس الموقع فى تقسيم العمل الدولى الذى فرضته من قبل الدول

الاستعمارية حيث استمر تخصصها في إنتاج وتصدير المواد الخام بينما تخصصت الدول الرأسمالية المتقدمة في إنتاج وتصدير السلع المصنعة. وقد أدت هذه العلاقة الاقتصادية بين دول الشمال ودول الجنوب إلى استمرار عمل الاقتصاد في دول العالم الثالث كجزء تابع وملحق بالاقتصاد الرأسمالي المتقدم. كما ساعد تقسيم العمل الدولي الدول الرأسمالية على إحكام سيطرتها على بلدان العالم الثالث وعلى توجيهات عمليات التنمية بداخلها[٢٠]. وقد أدت طبيعة الدور الذى تؤديه مجتمعات الثالث فى إطار تقسيم العمل الدولي إلى تكريس"التخلف" داخل هذه المجتمعات، وهو الدور الذى لم يطرأ عليه تغيير منذ حصولها على الاستقلال.

وعلى الرغم من أهمية الدور الذى تلعبه العوامل أو المتغيرات الخارجية فى تكريس أزمة "التخلف" داخل مجتمعات العالم الثالث، إلا أن دور العوامل أو المتغيرات الداخلية لايقل عنها أهمية. وتتمثل المتغيرات الداخلية فى طبيعة البنى الاقتصادية - الاجتماعية السائدة داخل مجتمعات العالم الثالث. وترجع أهمية تلك البنى الداخلية إلى الدور الذى يمكن أن تلعبه فى تهيئة المناخ الداخلي لاستقبال الضغوط والمؤثرات الخارجية، ومن ثم تشكل عاملا مساعدا على تكريس أزمة " التخلف " أو الحد منها إذا كانت بنى مستقلة تسعى إلى الحد من تأثير المتغيرات الخارجية وضغوط النظام الدولي.

وتعد السياسات الاقتصادية والاجتماعية هى المسئولة عن تشكيل هذه البنى الداخلية وصياغتها. وفى هذا الإطار يمكن القول بأن طبيعة السياسات الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمعات العربية خلال عقدى الخمسينيات والستينيات، قد شكلت بنى داخلية مستقلة إلى حد كبير وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات والقوانين التى أصدرتها الحكومات العربية خلال هذين العقدين، وكانت تهدف منها خدمة الاقتصاد العربى وتطويره بعد أن كانت القوانين الاقتصادية تتجه إلى خدمة الاقتصاد الأجنبى خلال الفترة الاستعمارية. ومن هذه الإجراءات : إلغاء الرسوم الجمركية والقيود التجارية على عدد كبير من السلع فيما بين الدول العربية، وإبرام عدد كبير من الإتفاقيات التجارية فيما بينها لتحقيق التكامل الاقتصادى العربى، كذلك أنشئت " السوق العربية المشتركة" عام ١٩٦٤ وأقامت معظم الدول العربية أسوارا جمركية عالية لحماية الصناعة الوطنية وفرضت قيود على حركة رؤوس

الأموال الأجنبية، وخفضت من درجة اعتمادها فى التصدير والاستيراد على الغرب[٢١] وإلى جانب ذلك، اتخذت معظم الأنظمة العربية موقفا رافضا أو متحفظا إزاء استقبال الاستثمارات الأجنبية. وكان لهذه السياسات الداخلية الفضل فى إضعاف الضغوط الخارجية وبداية خروج المجتمعات العربية من أسر التبعية للنظام الرأسمالى الدولى، وبداية تحقيق الاستقلال الحقيقى لهذه المجتمعات ومن ثم كانت بداية أيضا للخروج بها من أزمة " التخلف " وتحقيق التنمية المستقلة المعتمدة على الذات.

من هنا، تأتى أهمية تناول كلا النوعين من المتغيرات المعاصرة: الخارجية والداخلية معا من حيث إنعكاس كل منهما على أزمة التخلف داخل المجتمع المصرى، ومن ثم إنعكاسها على أزمة التعليم. وسوف يبدأ هذا التناول من المتغيرات الخارجية، أى من النظام الدولى للتعرف على دوره فى تكريس التخلف داخل مجتمعات العالم الثالث بشكل عام وذلك من خلال التعرف على الأساليب غير المباشرة التى يحاول بها هذا النظام اختراق مجتمعات العالم الثالث ومن بينها المجتمع المصرى. ثم يمتد التناول إلى المتغيرات الداخلية من خلال استعراض ملامح البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل المجتمع المصرى خلال مرحلتى التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى (الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٩٠)، وذلك للكشف عن كيفية استقبالها وتعاملها مع محاولات اختراق النظام الدولى للمجتمع المصرى، بما يقود بالتالى إلى التعرف على دورها وانعكاسها على أزمة التخلف وأزمة التعليم.

ويمكن عرض الرؤية السابقة وتناولها على النحو التالى :

(١) النظام الدولى، ودوره فى [illegible] أزمة التخلف :

يمكن القول بأن محاولات اختراق النظام الرأسمالى المعاصر لمجتمعات العالم الثالث قد تشكلت من خلال أساليب غير مباشرة للاختراق، تمثلت فيما يلى :

(أ) عقد الإتفاقيات التجارية.

(ب) الاستثمارات الأجنبيـــة.

(جـ) المنح والقروض والمساعدات.

(أ) عقد الاتفاقيات التجارية :

تزايد فى السنوات الأخيرة عقد الاتفاقيات التجارية بين الدول الرأسمالية المتقدمة، ومجتمعات العالم الثالث. فالرأسمالية فى مرحلتها المعاصره وهى الرأسمالية الامبريالية، تسعى إلى إدماج العالم الثالث فى السوق الرأسمالية العالمية عن طريق عقد الاتفاقيات التجارية المختلفة معها من أجل التبادل التجارى بينهما وهو تبادل غير متكافىء بطبيعة الحال[٢٢].

ويعد توقيع مصر على إتفاقية الجات مثالا لهذه الاتفاقيات التجارية التى تمت فى السنوات الأخيرة، وذلك برغم عدم إمتلاك مصر لقاعدة اقتصادية قوية تمكنها من أن تستفيد من الاقتصاد العالمى والتجارة العالمية كما هو الحال فى الصين مثلا.

أما عن الدور الذى تلعبه مثل هذه الاتفاقيات التجارية فى تكريس أزمة "التخلف" داخل مجتمعات العالم الثالث، فإنها تلعب ذلك الدور بما تؤدى إليه من تفكيك الترابط العضوى بين القطاع الاقتصادى وبقية قطاعات المجتمع فى الداخل، بينما تعمل فى ذات الوقت على ترابط هذا القطاع وتمفصله مع القطاعات المحلية داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة حيث توجه كافة فروع ومجالات النسق الاقتصادى فى العالم الثالث لخدمة علاقاته التجارية مع العالم الرأسمالى.

ففى مجال الزراعة – على سبيل المثال – يكون الاتجاه إلى إنتاج المحاصيل التجارية التى تصلح للتصدير والتى تحتاجها السوق الرأسمالية العالمية.ونفس الأمر يحدث فى المجالات الأخرى كالصناعة. فداخل قطاع الصناعة أيضا، تقوم الشركات متعددة الجنسية – وهى الشركات التى تلجأ إليها الرأسمالية فى إبرام اتفاقياتها التجارية مع العالم الثالث – بالاستثمار فى مجالات الصناعات التحويلية والخدمات على حساب الاستثمار فى الصناعات الاستخراجية برغم أن الصناعة التحويلية لاتتناسب مع موارد بلدان العالم الثالث ولامع طبيعة ظروفه وإمكانياته، وبرغم ذلك تركز هذه الشركات على الصناعة التحويلية لأنها تستهدف بالأساس خدمة السوق المحلية فى المجتمعات الرأسمالية، وهذه السوق تحتاج للصناعة التحويلية وليست الاستخراجية[٢٣].

وتتضح طبيعة الدور الذى تلعبه الاتفاقيات التجارية فى تكريس التخلف داخل مجتمعات العالم الثالث، بالتعرف على نوعية صادرات الدول النامية وخاصة دول الوطن العربى إلى الدول الرأسمالية المتقدمة. فقد شكلت صادرات السلع الأولية والمواد الخام فى عام ١٩٩١ نحو (٩٠٪) من إجمالى الصادرات السلعية المتجهة من الدول العربية إلى التجمعات الصناعية. بينما بلغت نسبة السلع المصنعه من إجمالى الواردات المتجهة من هذه التجمعات إلى الدول العربية نحو (٧٣٪) فى نفس العام[٢٤]. أى تركزت الصادرات العربية إلى العالم الرأسمالى فى المواد الخام، وهو الأمر الذى يستلزم معه توجيه كافة مجالات وأفرع النشاط الاقتصادى لإنتاج هذه المواد الأولية من أجل تلبية احتياجات السوق الرأسمالية بمقتضى الاتفاقيات التجارية المعقودة معها.

أى أنه فى الوقت الذى تسهم به مثل هذه الاتفاقيات فى مواجهة الأزمة داخل المجتمعات الرأسمالية عن طريق مساعدتها على مضاعفة صادراتها لحل مشكلة ضيق السوق المحلية وزيادة حجم تجارتها الخارجية، وما يترتب على ذلك من توفير المزيد من فرص العمل، أى حل مشكلة البطالة فى الداخل[٢٥].. تعمل هذه الإتفاقيات فى نفس الوقت على خلق الأزمة داخل مجتمعات العالم الثالث

(ب) الاستثمارات الأجنبية :

تتجه الاستثمارات الأجنبية فى دول العالم الثالث إلى صناعات تخدم بالأساس السوق الرأسمالية العالمية وليس السوق المحلية فى العالم الثالث. فالاستثمار الأجنبى يتركز فى مجال الصناعات التحويلية وهى صناعات غالبا ما تتجه إلى إنتاج سلع استهلاكيه معمرة، مما يترتب عليه المزيد من التبعية للدول الرأسمالية حيث يحتم إنتاج مثل هذه النوعية من السلع الارتباط بهذه الدول بما يتطلبه إنتاجها من تكنولوجيا متقدمة وقطع غيار وأحيانا عمالة فنية مستوردة. فضلا عن أن الاستثمار الأجنبى لم يسهم فى حل مشكلات الدول النامية وعلى رأسها مشكلة البطالة لأنه يتركز فى صناعات كثيفة رأس المال وليست كثيفة العمالة. إضافة إلى ذلك، تركزت الاستثمارات الأجنبية على قطاع صناعى معين وهو قطاع إحلال الواردات دون سائر قطاعات

الاقتصاد القومى، وقد أدى تركيز النمو على هذا القطاع إلى قصر الاستفادة من هذا النمو على أقلية فى المجتمع وذلك لأنه قطاع ترتبط به قلة فقط من الأفراد فى مصالحهم ودخولهم بينما ترتبط دخول الغالبية بالقطاعات الأخرى التى تم تهميشها، مما يترتب عليه توزيع غير عادل لثمار التنمية، وتفاوت حاد فى الدخول، ومن ثم زيادة حدة التناقضات الطبقية[٢٦] وزيادة حدة أزمة "التخلف" فى مجتمعات العالم الثالث بشكل عام.

(جـ) المنح والقروض والمساعدات :

وتعتبر القروض والمساعدات من أهم وأخطر الأساليب التى ابتكرتها الرأسمالية العالمية لاستعادة سيطرتها الاقتصادية والسياسية والثقافية على دول العالم الثالث بعد أن افتقدتها بانتهاء الفترة الاستعمارية. فعلى الرغم من المزاعم التى تتردد عن دور المساعدات الاقتصادية فى تحقيق التقدم لدول العالم الثالث، إلا أنها – على العكس من ذلك – تسهم فى تكريس تخلفها ومن ثم زيادة حدة أزمتها البنائية.

ويكفى ما ذكره " نيكسون" حول هذه المساعدة حينما قال: " ينبغى توزيع المعونة وفق مبادىء ثلاثة: ينبغى أولا: ألا تكون هناك معونة بدون شروط حيث يجب أن تكون لكل معونة أهداف محددة بوضوح وقابلة للقياس. ثانيا : ينبغى لنا أن نصر على مراقبة الأداء الاقتصادى لجميع الحكومات التى نساعدها، وعلينا أن نتأكد من أنها تتحرك صوب المزيد من المشروع الخاص. ثالثا وأخيرا: ينبغى استخدام نقود المعونة كبذور لدعم الظروف السلمية لبناء اقتصاديات السوق الحرة المتوجهة صوب النمو "[٢٧].

ومن هنا يتضح الهدف الحقيقى الكامن وراء تقديم القروض والمساعدات للعالم الثالث، وكيف أنها قروض مشروطة الهدف منها الضغط على الدول التى يتم إقراضها لتوجيهها فى اتجاهات معينة تحقق مصالح الدول المقرضة.

والواقع أن قبول الدول المتلقية للقروض والمساعدات بهذه القيود التى تفرضها الدول الرأسمالية إنما يعنى قبول الإدارة الأجنبية المباشرة – ومن ثم السيطرة المباشرة–على الاقتصاد الوطنى وليس مجرد التبعية لهذه الدول. وهو ما تضطر إليه بالفعل دول العالم الثالث وتقبل به عندما تلجأ إلى

صندوق النقد الدولى لإعادة جدولة ديونها، فضلا عما يقدمه هذا الصندوق من اقتراحات وشروط يترتب عليها إهمال جانب الإنفاق على الخدمات الاجتماعية كالإسكان، والصحة، والتعليم، وغيرها[٢٨]. وهو الأمر الذى يوضح كيف أن الضغوط الخارجية يكون لها – فى أحيان كثيرة – تأثير مباشر على قطاع التعليم فى داخل المجتمع الذى تمارس عليه هذه الضغوط.

وتلعب القروض والمساعدات الخارجية دورها أيضا فى تكريس التخلف داخل العالم الثالث من خلال ما يترتب على تدفقها – فى صورة رؤوس أموال أو تكنولوجيا أو ما إلى ذلك – من تراكم فى ديون هذه الدول حيث زادت الديون الخارجية المستحقة على دول العالم الثالث وفقا لتقرير البنك الدولى من (١٩) بليون دولار فى بداية الستينيات إلى (٦٠) بليون دولار فى نهاية العقد، ووصلت إلى (١٧٤) بليون دولار فى منتصف عقد السبعينيات[٢٩]. كما بلغ حجم هذه الديون (٧٤٥) بليون دولار فى عام ١٩٨٢ ووصل إلى أكثر من ألف بليون فى نهاية عام ١٩٨٦[٣٠].

وقد أدت زيادة مديونية مجتمعات العالم الثالث إلى استنزاف حصيلة الدول المدينة من العملة الصعبة، وسقوط هذه الدول فى دائرة ما يعرف "بفخ الديون " والذى أصبحت بمقتضاه معظم دول العالم الثالث تتجه إلى الاقتراض لمجرد سداد ديون سابقة عليها. أى " الديون من أجل الديون "، وهو الوضع الذى يستعيد به العالم الرأسمالى سيطرته على هذه الدول وتوجيه سياساتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أيضا بما يخدم مصالحه ويلبى احتياجات توسعه[٣١].

وهكذا تؤدى الضغوط الخارجية التى يمارسها النظام الدولى المعاصر على مجتمعات العالم الثالث إلى تكريس " التخلف " داخل هذه المجتمعات. وقد ألقت أزمة التخلف بظلالها على كافة مستويات المجتمع حيث انعكست هذه الأزمة على مختلف الأنساق الاجتماعية داخل كل مجتمع من المجتمعات النامية. فعلى مستوى النسق الاقتصادى، تجلت الأزمة فى ذلك الخلل البنيوى داخل البناء الاقتصادى حيث تشوه الهيكل داخل هذه المجتمعات. وعلى مستوى النسق السياسى، أسهمت علاقات التبعية إلى حد كبير فى صياغة جهاز الدولة فى العالم الثالث كما يذهب " حمزة علوى " وهو الجهاز الذى تحاول من خلاله الرأسمالية العالمية السيطرة على هذه

المجتمعات حيث تلعب الدولة دور الوسيط بينها وبين الرأسمالية المحلية فى كثير من مجتمعات العالم الثالث. وقد أدت طبيعة الدور الذى تقوم به الدولة فى هذه المجتمعات إلى خلق أزمة على مستوى النسق السياسى وهى أزمة الشرعية التى أصبحت من أهم سمات الدولة فى كثير من مجتمعات العالم الثالث متمثلة فى فقدانها للشرعية[٣٢]. وإذا كانت أزمة الشرعية تعنى عدم قبول الشعوب لنظم الحكم وعدم اقتناعها بأحقيتها فى أن تحكم، فإنه قد ترتب عليها بالتالى العديد من الأزمات السياسية الأخرى التى يعانى منها العالم الثالث مثل أزمة الديمقراطية، وأزمة المشاركة السياسية وغيرهما[٣٣].

وكما انعكست الأزمة البنائية على مستوى النسقين : الاقتصادى والسياسى، انعكست أيضا على النسق الثقافى حيث تجلت مظاهر الأزمة على مستوى هذا النسق فى انتشار الثقافة الغربية على حساب الثقافات الوطنية والحط من شأنها، وانتشار أنماط الاستهلاك البذخى وهى الأنماط التى تحقق مصالح الرأسمالية العالمية واحتياجات السوق الرأسمالى[٣٤]. كذلك أصبحت الثقافات الوطنية تعتمد فى إنتاج معظم مكوناتها على الثقافة الغربية مما أفقد الثقافات الوطنية لمصداقياتها لدى شعوبها، إلى جانب انتشار قيم وأساليب الحياة الغربية مما شكل تهديدا للهوية الثقافية الذاتية وخاصة مع ما تنقله وكالات الإعلام العالميةوتبثه وسائل الاتصال الحديثة من منتجات الغرب الثقافية[٣٥]. فضلا عما يؤدى إليه ذلك من تناقض ثقافى يتمثل فى ذلك التناقض بين منظومتين من القيم، أحدهما تمثل القيم الغربية الوافدة والثانية هى منظومة القيم الموروثة فى المجتمع والتى تتناقض فى أغلب الأحوال مع المنظومة الوافدة، مما عمق التناقض لدى شخصية إنسان العالم الثالث فى فكره وسلوكه، وهى السمة التى تعمق بدورها من حالة التخلف التى يعيشها مجتمعه.

وبرغم الدور الذى لعبته آليات النظام الدولى – كعامل خارجى – فى تكريس" التخلف " داخل مجتمعات العالم الثالث، إلا أن درجة وحجم تأثير هذه الآليات قد اختلفت من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف ملامح وسمات البنية الاقتصادية الاجتماعية الداخلية فى كل مجتمع من هذه المجتمعات.

(٢) البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، وانعكاسها على أزمة التخلف :

تلعب البنى الداخلية: السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فى مجتمعات العالم الثالث دورا لايقل أهمية عن دور الضغوط الخارجية للنظام الدولى، فى تكريس تخلف مجتمعاتها. ذلك لأن تهيئة المناخ الداخلى أمر هام فى الاستجابة للضغوط الخارجية، ونجاح محاولات النظام الدوى فى اختراق هذه المجتمعات.

وفيما يتعلق بالمجتمع المصرى كأحد مجتمعات العالم الثالث، فإن استعراض ملامح البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل هذا المجتمع خلال الفترة المعنية بها الدراسة من عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٠ تكشف عن اختلاف سمات هذه البنية بين مرحلتى: التوجه الاشتراكى (٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالى (٧٠-١٩٩٠).

فقد قامت ثورة يوليو بتحويل البنية الاقتصادية للمجتمع المصرى من بنية متخلفة تعانى من التشوه الهيكلى، وتابعه لاقتصاديات الدول الرأسمالية تبعية كاملة، إلى بنية مستقلة ومتطورة إلى حد كبير ومعتمدة على نشاط إنتاجى متنوع. كذلك قامت الثورة بتحويل البنية الاجتماعية من بنية تتسم فى أهم ملامحها بالظلم الاجتماعى وسوء توزيع الثروة والدخل والتناقض الطبقى الحاد قبل الثورة، إلى بنية تقوم أساسا على تحقيق العدل الاجتماعى والعدالة التوزيعية بعد إعادة توزيع الثروة والدخل و الملكية الزراعية. وقد ساعدت طبيعة هذه البنية الداخلية بخصائصها على [illegible]عف الضغوط الخارجية خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، مما أدى إلى انح[illegible]اض حدة الأزمة البنائية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة مقارنة ب[illegible]ة التوجه الليبرالى.

فخلال المرحلة الثانية وهى م[illegible]حلة التوجه الليبرالى، وبعد إعلان تطبيق سياسات الانفتاح الاقتصادى. تأسست بنية اقتصادية - اجتماعية مختلفة فى خصائصها عن المرحلة السابقة. فقد تم إرساء قواعد الاقتصاد الحر، وما صاحبه من فتح جميع المجالات أمام الاستثمار الأجنبى والقطاع الخاص، وتحجيم دور القطاع العام، وإدخال تعديلات جوهرية على المقومات الأساسية للاقتصاد المصرى وخاصة الملكية الزراعية والملكية العامة وخطة التنمية[٣٦]. وقد ساعدت طبيعة هذه البنية الداخلية بخصائصها الجديدة على

تهيئة المناخ الداخلى بحيث أصبح أكثر استجابة للضغوط الخارجية وما ترتب على ازدياد هذه الضغوط من زيادة حدة الأزمة البنائية للمجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

أ - ملامح البنية الداخلية للمجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، وانعكاسها على أزمة التخلف :

اتسمت البنية الاقتصادية - الاجتماعية خلال مرحلة التوجه الاشتراكى (١٩٥٢-١٩٧٠) بأنها بنية معادية للامبريالية ومقاومة لضغوط النظام الدولى، ومؤثرات التبعية، وهادفة إلى تحقيق الاستقلال الاقتصادى حيث نجحت طبيعة هذه البنية إلى حد كبير فى تعديل الدور الذى فرض على المجتمع المصرى داخل تقسيم العمل الدولى منذ المرحلة الاستعمارية والذى تخصص المجتمع بمقتضاه فى إنتاج المواد الأولية.

ففى عام ١٩٥٢، " بدأت مصر مرحلة جديدة فى محاولة كسر طوق التبعية للنظام الرأسمالى العالمى وإقامة نظام اقتصادى مصرى متوجه نحو تحقيق تنمية اقتصادية - اجتماعية معتمدة على الذات. ونحو تعديل دور مصر فى النظام الاقتصادى الدولى بحيث لايقتصر على إنتاج المواد الخام، وأن تنتقل إلى التصنيع وتحقق تكاملا بين أفرع ومجالات القطاع الاقتصادى المصرى وبخاصة الزراعة والصناعة بديلا عن التكامل بين زراعة مصر وصناعة المركز الرأسمالى، وألا تظل مصر سوقا لتصريف المنتجات الصناعية للدول الرأسمالية "[٣٧].

فقد انطلقت حكومة الثورة فى إعادة ترتيب الأوضاع الداخلية من اعتقاد أساسى مؤداه أن مشكلات مصر الداخلية ناتجة عن شرور الامبريالية وعملائها. وبناء على ذلك تضمن ميثاق الثورة عام ١٩٦٢ مبادىء أساسية أهمها حتمية الحل الاشتراكى باعتباره أكثر الأساليب ملاءمة لقيادة التقدم فى المجتمع المصرى.

وقد اتجهت السياسات الاقتصادية خلال هذه المرحلة نحو التوسع الزراعى حيث زاد التوسع فى استصلاح الأراضى إلى (٨٦٣ر٣) ألف فدان عام ١٩٧٠، وبلغت قيمة الانتاج الزراعى (١٠٧٥ر٢) مليون جنيه عام ١٩٧٠ مقارنة بـ (٢١٨ر٣) مليون جنيه عام ١٩٥٣/٥٢. ومثلما توجهت

السياسات الاقتصادية نحو التوسع الزراعى، توجهت أيضا نحو التصنيع حيث أقيم أكثر من (٩٠٠) مصنع فى الفترة من ١٩٥٣-١٩٦٥، منها مصانع الحديد والصلب، ومصنع تكرير البترول، والصناعات الكيماوية بأسوان، ومصنع الكوك، ومصنع تجميع السيارات ومصنع الأدوية وغيرها. وفى الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٠ أقيم (١٥٥) مصنعا، وارتفعت قيمة الانتاج الصناعى إلى (١٦٣٥) مليون جنيه عام ١٩٧٠ مقارنة بـ (٦٦١) مليون جنيه عام ١٩٦٠[٣٨]. كذلك بلغت نسبة الناتج المحلى فى قطاع الزراعة فى عام ١٩٦٥ حوالى (٢٩٪) من اجمالى الناتج المحلى، وبلغت نسبة الناتج فى الصناعة (٢٧٪)[٣٩]. وإضافة إلى ذلك تحقق الترابط والتمفصل بين قطاعات الإنتاج الرئيسية وخاصة قطاعى الصناعة والزراعة بحيث تمد الزراعة الصناعة بمتطلباتها وتمد الصناعة الزراعة باحتياجاتها من أسمدة وآلات وغيرها بديلا عن الترابط الذى ظل قائما قبل الثورة بين قطاعات الانتاج فى الداخل والقطاعات الانتاجية
فى المراكز الرأسمالية حيث كانت الزراعة المصرية تمد الصناعة الغربية بمستلزماتها من المواد الخام[٤٠].

كذلك ارتفع معدل نمو الدخل القومى حيث بلغ حوالى (٦٪) وارتفع الدخل الحقيقى للفرد أيضا. فبينما كانت الزيادة السنوية التى تمت فى الدخل الحقيقى للفرد منذ عام ١٩١٣ وحتى عام ١٩٥٥ حوالى (٥٪) فقط بمعدل زيادة سنوى قدره (١ر٪) بلغ معدل الزيادة السنوى فى دخل الفرد حوالى (٤٪) فى الفترة من عام ١٩٥٦ إلى عام ١٩٦٥[٤١]. إضافة إلى ذلك، فقد تم توظيف معظم فائض القيمة الاقتصادية لتلبية الاحتياجات الأساسية لعامة الشعب حيث تحسنت فرص المصريين فى الحصول على الغذاء كما وكيفا فى الفترة ما بين ١٩٥٢-١٩٦٢، كذلك تحسنت فرص المصريين فى الحصول على الرعاية الطبية[٤٢].

ومع معركة التنمية ومحاولة تحقيق الاستقلال الاقتصادى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، سعت السياسات الاجتماعية أيضا إلى إنجاز ثورة إجتماعية من خلال إصدار العديد من الإجراءات والقوانين التى تكفل تذويب الفوارق بين الطبقات عن طريق الحد من الثروات والدخول الكبيرة مع

ضمان حد أدنى للأجور، والتوسع فى التأمينات الاجتماعية، والتوسع فى الخدمات التعليمية والصحية المجانية.

وعلى المستوى الثقافى أيضا، لم تنجح محاولات الاختراق الثقافى من قبل الرأسمالية العالمية. ولم تتأثر الثقافة المصرية كنتاج لطبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية التى قامت حكومة الثورة بتأسيسها حيث انعكست عنها ثقافة تشارك هذه البنية فى خصصها، فكانت ثقافة وطنية معادية للامبريالية والحركة الصهيونية[٤٣]

وإذا كانت مرحلة التوجه الاشتراكى قد شهدت محاولات لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستقلة. فإنها بالتالى قد شهدت محاولات للقضاء على تخلف المجتمع المصرى من خلال بناء اقتصاد وطنى مستقل أدى إلى ضعف الضغوط الخارجية، ومؤثرات التبعية. وهو الأمر الذى تبدى فى أساليب تعامل النظام مع كل من الاستثمارات الأجنبية، والقروض والمساعدات الخارجية.

فبرغم صدور القانون رقم (١٥٦) لسنة ١٩٥٣ لتشجيع الاستثمار الأجنبى فى مشروعات التنمية الاقتصادية فى القطاعات الهامة مثل الصناعة والتعدين والطاقة والنقل والسياحة - حيث كانت الدولة لاتزال تعتقد فى إمكانية الاعتماد على القطاع الخاص الوطنى والأجنبى فى تحقيق التنمية السريعة - غير أنه فى عام ١٩٦٠ بدأ وضع قيود على الاستثمار الأجنبى حيث صدر القرار الجمهورى رقم (٢١٠٨) الذى جعل قبول مشروعات الاستثمار الأجنبى مشروطا باستصدار قرار جمهورى[٤٤].وهكذا على الرغم من أن حكومة الثورة قد اتخذت إجراءات لاجتذاب رأس المال الأجنبى، إلا أنها لم تترك له الحرية مطلقة فى اختيار المجالات التى يستثمر فيها، بل حددتها بأن تكون من مشروعات التنمية الاقتصادية، وعهدت بالقوانين التى قررت التسهيلات للاستثمار الأجنبى إلى لجنة خاصة لدراسة المشاريع المقدمة من المستثمرين الأجانب من حيث ارتباطها بالتنمية الاقتصادية فى مصر، فضلا عن عدم قبول أية شروط أو قيود إرضاء لراس المال الأجنبى وذلك لأن النظام كان على وعى بأن الرأسمالية الأجنبية التى لم تدخل مصر معها من قبل فى صراع سياسى مثل الولايات المتحدة الامريكية لاتقل عن الرأسمالية الأجنبية التى دخلت معها من قبل فى صراع، من حيث رغبتها فى

إخضـاع المجتمـع المصـرى لنفوذهـا السياسـى وجعلـه تابعـا لهـا اقتصاديـا وسياسا، ورغبتها أيضا فى السيطرة المباشرة على الاقتصاد المصرى لتحديد نموه فى الاتجاه الذى تريده، ومن ثـم رفـض النظـام مجـيء رؤوس الأمـوال الأجنبية إلى مصر مقرونا بالشروط التى تحقق هذه الأهداف[٤٥].

أما فيما يتعلق بالقروض والمساعدات الخارجيـة : فعلـى الرغـم مـن تلقى مصر لبعض المنح الخارجية وبعض القـروض، إلا أنهـا كـانت بكميـات ضئيلة ودون أن تتحمل مصر بسببها أية التزامات بالدفع بالعملات الأجنبيـة. ذلك لأن المعونـة الأمريكيـة لمصـر فـى السـنوات الأولـى للثـورة كـانت إمـا معونات فنية فى شكل منح لاترد، أو معونات غذائية تسدد بالجنيه المصـرى. ولم تتجاوز المعونات الغذائية الأمريكية لمصر فـى تلـك الفـترة (١٧) مليـون دولار حصلت عليها مصـر فـى عـام ١٩٥٦/٥٥، ولـم تحصـل علـى معونـة غذائية غيرها حتى عام ١٩٥٩/٥٨ [٤٦].

وخلال الفترة من ١٩٥٨ إلى ١٩٦٥، بلغ مجموع مـا حصلـت عليـه مصر من قروض ومنح حوالى (٨٠٠) مليون جنيـه مصـرى، منهـا: (٣٠٠) مليون من المعونات الغذائية الأمريكية، و(٥٠٠) مليون من الاتحاد السـوفيتى وبقية دول الكتلة الشرقية وبعض الدول الغربية والمؤسسات الدولية[٤٧].

وقـد تـم توجيـه القروض الخارجيـة خـلال المرحلـة الاشـتراكية إلـى قطاعـات إنتاجيـة. فوجهـت المعونـة السـوفيتية لتمويـل مشـروعات صناعيـة ولبنـاء السـد العـالى. كمـا تـم اسـتخدام المعونـة الغذائيـة الأمريكيـة اسـتخداما "منتجا" عن طريق التوسع فى تشغيل العمال فى بناء مشـروعات جديـدة بـدلا من استخدامها فى مجرد رفع مستوى الاستهلاك للمشتغلين بـالفعل. وقـد أدى توجيه القروض والمساعدات الخارجية على هذا النحو إلى تغير هام فى البنية الاقتصادية المصرية : فقد ارتفـع نصيب الصناعـة التحويليـة والكهربـاء فـى الناتج المحلى الإجمالى من ١٧٪ عـام ١٩٥٨ إلـى ٢٣٪ عـام ١٩٦٥، كذلـك زادت العمالـة الصناعيـة – أى نسـبة العـاملين فـى مجـال الصناعـة – مـن إجمالى القوى العاملة بمعدل يفوق زيادتهـا فـى أى فـترة أخـرى مـن تـاريخ المجتمع المصرى منذ عصر "محمد على"[٤٨].

ويعنى ذلك أنه إذا كانت مصر خـلال مرحلـة التوجـه الاشـتراكى قـد اضطرت إلى اللجوء للاقتراض تحت ضغط زيادة النفقات العسـكرية ونتيجـة

أيضا لحتمية تعاملها مع السوق الرأسمالى العالمى الذى يفرض قانون التبادل غير المتكافىء مع البلدان النامية التى تتعامل معه.. إلا أن القروض التى حصلت عليها مصر خلال الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠ كانت تختلف عن تلك التى حصلت عليها طوال مرحلة التوجه الليبرالى وخاصة منذ منتصف السبعينيات، سواء من حيث الكم أو الشروط أو كيفية الاستعمال. وأيضا من حيث نتائجها النهائية بمعنى زيادة التبعية ومن ثم التخلف، أو الإقلال من التبعية ومن ثم التخلف أيضا. فالقروض التى حصلت عليها مصر منذ ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠، كانت موجهة أساسا نحو التطوير الشامل للمجتمع المصرى وليس نحو دمجه وزيادة تبعيته للنظام الرأسمالى العالمى[٤٩].

ب - ملامح البنية الداخلية للمجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى، وانعكاسها على أزمة التخلف :

على الرغم من تعثر خطوات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بعد انتهاء الخطة الخمسية الأولى ومنذ منتصف الستينيات نتيجة عوامل كثيرة مثل حرب اليمن، وفرض حصار اقتصادى على مصر، وشن حملة واسعة على القطاع العام واتخاذ اخطائه وبعض أخطاء التخطيط ذريعة لشن حملة على التجربة الاشتراكية ذاتها، ثم حرب يونيو عام ١٩٦٧[٥٠]. برغم كل هذه العوامل جميعها، إلا أن إعلان تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى منذ عام ١٩٧٤، وإرساء قواعد الاقتصاد الحر، كان البداية الحقيقية لازدياد حدة المشكلات الاقتصادية التى بدأت بالفعل مع نهاية عقد الستينيات، وتفاقمت مع تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى.

فمع التسليم بأن أزمة المجتمع المصرى لم تبدأ فى السبعينيات فقط بإعلان الانفتاح الاقتصادى، إلا أنه يمكن القول بأن انفتاح السبعينيات قد جاء ليهدم ما جرى من محاولات، خلال المرحلة الاشتراكية، لتجاوز أزمة التخلف والخروج من دائرة التبعية للنظام الرأسمالى، حيث عادت من جديد فى السبعينيات مظاهر التبعية التى كانت قد أخذت فى التقلص خلال الستينيات[٥١].

وبعد المحاولات التى جرت خلال المرحلة الاشتراكية لإصلاح الخلل الهيكلى فى المجتمع المصرى من أجل التخفيف من حدة أزمته البنائية، أدت

السياسات الاقتصادية خلال مرحلة التوجه الليبرالي في السبعينيات والثمانينيات إلى إعادة تعميق هذا الخلل ومن ثم إتاحة الفرصة من جديد لإعادة إدماج المجتمع المصري في النظام الرأسمالي العالمي.

وقد تمثلت هذه السياسات في فتح الباب على مصراعيه أمام القطاع الخاص حيث لم يقتصر الأمر على دعوته للمشاركة في عملية التنمية، وإنما أطلقت يده في السيطرة الكاملة على مجالات النشاط الاقتصادي الرئيسية في المجتمع. وبعد أن كانت أهم قواعد الاقتصاد القومي قد انتقلت خلال المرحلة الاشتراكية من سيطرة رأس المال الخاص إلى سيطرة الدولة بتأسيس القطاع العام، عادت ملكية قواعد الاقتصاد القومي مرة أخرى إلى رأس المال الخاص. وذلك برغم أن خبرة المجتمع المصري مع القطاع الخاص خلال المرحلة الاشتراكية، قد أظهرت الموقف الحقيقي لهذا القطاع من قضية تغيير وتطوير المجتمع المصري حيث أحجم القطاع الخاص عن المشاركة في تنمية الاقتصاد الوطني بالكيفية التي تحقق تطوير المجتمع في الاتجاه المتفق مع مصالح الغالبية من الشعب المصري برغم كل الفرص التي منحتها له حكومة الثورة لكي يسهم في تنمية الاقتصاد القومي[٥٢].

وقد أثبتت التجربة مرة أخرى صحة هذه النظرة للقطاع الخاص. فمثلما أحجم القطاع الخاص "المصري في مرحلة التوجه الاشتراكي عن المشاركة في تنمية الاقتصاد الوطني بما يحقق مصلحة الأغلبية في المجتمع، اتجه هذا القطاع أيضا خلال مرحلة التوجه الليبرالي إلى التركيز على مجالات الاستيراد والتصدير، والمقاولا[illegible] والتوريد، وأعمال الوساطة والسمسرة وتجارة العملة. وعندما كان يعمل في مجالات إنتاجية – على سبيل الإستثناء– فإنه كان يقتصر [illegible] إنتاج السلع الاستهلاكية أو قطع الغيار، والمياه الغازية، وأعمال الترف[illegible]، والخدمات الفاخرة كالمستشفيات الاستثمارية، والإسكان الفاخر، وما إلى ذلك [٥٣].

وفي نفس الوقت، تراجعت الدولة عن إقامة المشروعات العملاقة التي تستوعب الأيدي العاملة وتحقق التنمية الفعلية للمجتمع المصري، وهي المشروعات التي كانت لها الأولوية خلال مرحلة التوجه الاشتراكي مثل صناعة الحديد والصلب، والسد العالي، ومصانع الكيماويات، والألومنيوم إلى

آخر ذلك من مشروعات. فضلا عن توقف الكثير من الصناعات المصرية الوطنية نتيجة إغراق السوق المصرية بالسلع المستوردة البديلة(٥٤).

وقد نتج عن ذلك عجز القطاع الاقتصادى بفروعه ومجالاته المختلفة عن تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاقتصادية بسبب انخفاض معدلات النمو الاقتصادى داخل قطاعات الانتاج الرئيسية التى تحتاجها عملية التنمية الاقتصادية مثل الزراعة والصناعة. بينما فى المقابل برزت قطاعات أو مجالات أخرى مرهونة للخارج مثل قطاعات: البترول، والسياحة، وقناة السويس. فقد انخفضت الاستثمارات فى مجال الزراعة، وبدأت محاولات تغيير الهيكل المحصولى من إنتاج المحاصيل التقليدية كالقطن الذى يغذى صناعة الغزل والنسيج إلى إنتاج محاصيل تصديرية كالفاكهة والخضر والزهور، وغيرها(٥٥). وفيما يتعلق بقطاع الصناعة فإنه نتيجة لمحاولات تصفية القطاع العام مع إحلال الواردات الأجنبية محل المنتجات الصناعية المحلية، اضيرت الصناعة المصرية ضررا بالغا حيث أغرقت السلع الأجنبية المستوردة الأسواق المصرية ودخلت مع المنتجات المحلية فى منافسة غير عادلة جاءت فى صالح السلع الأجنبية(٥٦).

ومن ثم تحول قطاعا الزراعة والصناعة خلال هذه المرحلة إلى قطاعات تعمل على خدمة النظام الاقتصادى الغربى ومصدرا للربح بالنسبه لهذا النظام. ولم يقتصر الأمر على قطاعى الزراعة والصناعة فقط بل إن بقية القطاعات الاقتصادية الأخرى داخل المجتمع المصرى، أصبحت تقيم تبادلاتها الرئيسية مع الخارج ولاتقيم فيما بينها سوى بعض التبادلات الهامشية مما أدى إلى انعدام التجانس وضعف التمفصل Disarticulation بين بعضها البعض، في حين تتمفصل هذه القطاعات مع القطاعات الاقتصادية داخل المجتمعات الرأسمالية. فالنفط الذى يتم استخراجه، على سبيل المثال، لايتم إعداده لكى يغذى صناعات محلية ناشئة بل إنه يصدر ليستخدم فى صناعات غربية معقدة، فى نفس الوقت الذى تعتمد فيه الصناعات المحلية على استيراد الآلات والمواد نصف المصنعة من المجتمعات الرأسمالية. بينما نجد الاقتصاد فى المجتمعات الرأسمالية، يشكل كلا متماسكا مؤلفا من قطاعات اقتصادية بينها علاقات متبادلة بحيث تكمل بعضها البعض، ويخدم كل منها أهداف القطاعات الأخرى(٥٧)

وقد أسهمت البنية الاقتصادية - الاجتماعية بما اتسمت به من خصائص خلال مرحلة التوجه الليبرالى، فى تهيئة المناخ الداخلى للاستجابه لآليات التبعية وضغوط النظام الدولى فيما يتعلق بالاستثمارات الأجنبية والقروض الخارجية.

فقد أعلن عند بداية تطبيق سياسة الانفتاح بأن الانفتاح إنما يعنى ويهدف إلى الاستغناء عن الاقتراض من الخارج والاستعانه بالاستثمارات الأجنبية كبديل للقروض، وذلك لتحقيق التنمية الشاملة. ومن ثم صدر، مع بداية عقد السبعينيات القانون (٦٥) لسنة ١٩٧١ والذى أعطى ضمانات للمستثمرين ضد المصادرة والتأميم. ثم صدر القانون (٤٣) لسنة ١٩٧٤، وهو أهم خطوة فى الاتجاه نحو إعادة صياغة علاقات مصر الاقتصادية والدولية، حيث نص هذا القانون على خلق الظروف الملائمة لتدفق رأس المال العربى والأجنبى للاستثمار فى كل المجالات تقريبا. وفتح الباب على مصراعيه للاستثمارات الأجنبية التى تسيطر عليها الشركات متعددة الجنسية من خلال سيطرتها على رأس المال الأجنبى. ومن ثم بدأت سيطرة هذه الشركات على الاقتصاد المصرى مما جعل أية تنمية تحدث فى مصر بداية من هذه المرحلة، هى تنمية تابعة بالضرورة تسهم فى نقل الفائض الاقتصادى من المجتمع المصرى إلى المجتمعات التى تتبعها هذه الشركات[٥٨]. وقد اتجهت الاستثمارات القليلة التى جاءت بالفعل إلى مصر، نحو قطاعات الاقتصاد أكثر بحا بالنسبه لها مثل : قطاع البترول، والسياحة والتجارة، والإسكان الفاخر، وبعض فروع الصناعة التحويلية حيث توجهت هذه الاستثمارات إلى إنتاج سلع استهلاكية لسوق المحلية فى مصر. ومن ثم لم تسهم فى مجال الصناعة بما يمكن أن يحقق نهضة صناعية حقيقية. فضلا عن أن قطاع الزراعة لم يحظ إلا بأولوية منخفضة من هذه الاستثمارات مقارنة بالقطاعات الأخرى[٥٩].

وقد ترتب على فتح الباب أمام الاستثمارات الأجنبية، والقطاع الخاص المحلى أن أصبحت القطاعات الرائدة فى الاقتصاد المصرى هى القطاعات الريعية مثل : قطاع السياحة، وتحويلات المصريين بالخارج، ورسوم قناة السويس، وتصدير البترول، حيث أصبحت هذه القطاعات هى مصدر الدخل الأساسى فى مصر بعد أن كانت القطاعات الانتاجية كالزراعة

والصناعة هى المصدر الرئيسى لهذا الدخل خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، واعتماد المجتمع على القطاعات الريعية جعل اقتصاد مصر معتمدا على الخارج نظرا
لافتقاد التحكم فى القطاعات الريعيـة وخاصـة إذا مـا وجهت ضربـة إلـى أى قطاع من هذه القطاعات[٦٠]، وقد حدث ذلك بـالفعل حينمـا انخفضـت أسـعار البترول انخفاضا مفاجئا وكبيرا فى بداية عام ١٩٨٦، وحينما انخفضت أيضـا إيرادات قطاع السياحة حيث ترتب على ذلك تدهور شديد فى معدل نمو الناتج القومى الإجمالى ابتداء من عام ١٩٨٦، فانخفض إلى نحو (١٪) فى الفترة من (١٩٨٧/٨٦ إلى ١٩٩٠/٨٩)، بعد أن كان (٨٪) فى الفترة من (١٩٧٥ إلى ١٩٨٢)، ثم (٥٪) فى الفترة من (١٩٨٣ إلى ١٩٨٥)[٦١].

أما فيما يتعلق بالقروض، فبرغم الإدعاء بأن تشجيع الاستثمار الأجنبى إنما يهدف إلى عدم الاقتراض من الخارج لعدم زيادة الديون. إلا أن الذى حدث هو عكس ذلك تماما. فقد تعاظم اعتماد الدولة على القروض الخارجية وخاصة الأمريكية التى بلغ إجمالى ما قدم منها إلى مصر حوالى (٢٢٨٠ر٩) مليون دولار فى الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٧٨. وتتسم غالبية قروض الدول الرأسمالية عامة بأنها قروض غير سلعية أى موجهة إلى قطاعات غير إنتاجية مثل قطاعات التوزيع والخدمات حيث شكلت القروض الموجهة إلى هذه القطاعات حوالى (٧٦ر٦٪) مقابل (٢٣ر٤٪) من القروض الموجهة إلى قطاعات إنتاجية وذلك فى الفترة من ٧٤-١٩٨١ مما كان له أبلغ الأثر على النسق الاقتصادى فى المجتمع المصرى حيث ساهمت هذه القروض، بحكم توجيهها إلى قطاعات غير إنتاجية، فى تضخيم قطاعات الاستهلاك أى قطاعات التوزيع والخدمات، على حساب قطاعات الانتاج كالصناعة والزراعة والتشييد والكهرباء وغيرها. مؤدية بذلك إلى تشوه الهيكل الاقتصادى وتعميق الخلل الهيكلى فى الاقتصاد القومى، وأيضا زيادة تبعيته للاقتصاد الرأسمالى العالمى[٦٢].

وقد ترتب على تعاظم القروض الخارجية أيضا، زيادة ديون مصر التى بلغت حدا لم يسبق له مثيل، حيث " تضاعف الدين الخارجى لمصر أكثر من (١٢ مرة) بعد عام ١٩٧٠، فزاد من (٣ر٦) بليون دولار إلى (٤٨) بليون دولار فى فترة مدتها خمسة عشر عاما حتى عام ١٩٨٠"[٦٣] وكذلك

زاد إجمالى مديونية مصر من (٣٠) بليون دولار عام ١٩٨١ إلى (٨ر٣٧) بليون عام ١٩٨٦[٦٤].

ومقارنة بقروض المرحلة الاشتراكية، يمكن القول بأن القروض الخارجية فى هذه المرحلة قد أسهمت فى تطوير المجتمع المصرى بينما أسهمت خلال مرحلة التوجيه الليبرالى فى تخلف المجتمع وتعميق تبعيته. فبينما اتجهت نسبة (٨٠٪) من القروض الخارجية خلال الفترة من (١٩٥٦-١٩٦٥) إلى قطاعات إنتاجية كالزراعة والصناعة والكهرباء، اتجهت إلى نفس القطاعات حوالى (٣ر٣٦٪) من القروض الخارجية فى الفترة من (١٩٧٤-١٩٨٣). كذلك بلغت نسبة القروض المتجهة إلى قطاع الخدمات كالمواصلات والسكك الحديدية والخدمات الاجتماعية - خلال الفترة من (١٩٥٦ -١٩٦٥) حوالى (٢٠٪) فى مقابل (٧ر٦٣٪) خلال الفترة من (١٩٧٤-١٩٨٣)[٦٥].

وقد أسهمت العوامل السابقة - الخارجية والداخلية - فى تخلف عملية التصنيع عما كانت عليه خلال مرحلة التوجه الاشتراكى. فقد تناقص نصيب الصناعة فى الناتج المحلى الاجمالى من (٤ر٢٠٪) فى أوائل السبعينيات إلى (١٨٪) عام ١٩٧٥، ثم إلى (١٧٪) عام ١٩٧٩. وتناقص أيضا نصيب الزراعة فى النا[illegible] المحلى الإجمالى من (٣٢٪) فى منتصف الستينيات إلى (٣١٪) فى منتصف السبعينيات، ثم انخفض الى (٢٤٪) فى نهاية السبعينيات[٦٦]

وفى عقد الثمانينيات، بلغت نسب[illegible] ناتج فى قطاع الزراعة من إجمالى الناتج المحلى فى عام ١٩٨٥ : (٢٠٪)، وفى عام ١٩٨٧ (٢١٪)، وفى عام ١٩٨٩ (١٩٪)، بينما ك[illegible] عام ١٩٦٥(٢٩٪). كذلك بلغت نسبة الناتج فى قطاع الصناعة من إ[illegible]الى الناتج المحلى فى عام ١٩٨٥ (٣١٪)، وفى عام ١٩٨٧ (٢٥٪) وفى عام ١٩٨٩ (٣٠٪). بينما كانت فى عام ١٩٦٥ (٢٧٪). وبيما كانت نسبة الناتج المحلى فى قطاعى الزراعى والصناعة فى عام ١٩٨٧ هى (٢١٪)، (٢٥٪)، بلغت نسبة الناتج فى قطاع الخدمات من اجمالى الناتج المحلى (٥٤٪) فى نفس العام ١٩٨٧[٦٧].

وهكذا تعمقت الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى، وانعكست بمظاهرها على كافة الأنساق الاجتماعية داخل

المجتمع. فعلى مستوى النسق الاقتصادى، عبرت الأزمة عن نفسها فى مؤشرات عديدة من أهمها : العجز فى ميزان المدفوعات - كأحد نتائج اتجاه سياسات التصنيع لخدمة القطاعات الاستهلاكية - حيث كان لايزيد العجز عام ١٩٧٢ عن (٢٠٠) مليون جنيه، فتضاعف وارتفع حوالى (٥٠٠) مليون عام ١٩٧٤، ثم الى (١٣٠٠) مليون عام ١٩٧٥[٦٨].

كذلك ارتفع معدل التضخم من (٤٪) عام ١٩٧٣ إلى (١١٪) عام ١٩٧٤ ثم إلى (١٣٪) عام ١٩٧٧ ثم (٢١٪) عام ١٩٨٠. وهو الارتفاع الذى ترتب عليه تدهور مستوى المعيشة لأصحاب الدخول الثابتة كالموظفين ومحدودى الدخل بينما استفاد منه أصحاب الدخول المتغيرة كالتجار والمستوردين وغيرهم ممن تتزايد دخولهم مع تزايد الأسعار[٦٩].

ومن مؤشرات الأزمة البنائية على مستوى النسق الاقتصادى أيضا هو انخفاض معدلات النمو الاقتصادى. فعلى الرغم مما قيل ونشر عن ارتفاع معدل النمو الاقتصادى إلى (٨٪) فى نهاية عقد السبعينيات مقارنة بنحو (٥٪) فى النصف الأول من الستينيات.. إلا أنه بالنظر إلى نمط النمو المتحقق فى السبعينيات يتضح أنه نمو خدمى بالأساس، بمعنى أن معدل النمو العالى قد تركز أساسا فى القطاعات الخدمية وليست السلعية كالزراعية والصناعة. فمعظم النمو الاقتصادى الذى تحقق خلال هذه الفترة كان فى قطاعات البترول بنسبة (٣٣٪) سنويا، والنقل والمواصلات وقناة السويس (٢٥٪)، والتشييد (١١٪)، والمرافق العامة (٩٪)، والتجارة والبنوك (٩٪)، فضلا عن قطاع السياحة والإسكان الفاخر وغيرها من قطاعات غير سلعية. وبشكل عام بلغت معدلات النمو فى القطاعات الخدمية (١٢٪) أو (١٤٪) سنويا بينما لم يزد معدل نمو الزراعة عن (٢٪) سنويا، والصناعة (٦٪) وهما أهم القطاعات السلعية الضرورية لعملية التنمية الاقتصادية[٧٠].

وقد تركزت معدلات النمو أيضا خلال عقد الثمانينات داخل قطاعات خدمية وغير سلعية مثل قطاع النقل، والمواصلات، والمال، والمطاعم والفنادق، والسياحة حيث حدث توسع كبير فى مثل هذه القطاعات لتمويل عمليات الاستيراد ولمواجهة النمو المتزايد فى استهلاك الفئات الانفتاحية الجديدة واحتياجاتها ذات الطابع الكمالى. بينما فى نفس الوقت لم تشهد القطاعات الخدمية ذات الصلة المباشرة باحتياجات الفقراء تقدما يذكر مثل

قطاعات التعليم الحكومى، والمستشفيات الحكومية والإسكان الاقتصادى، بل تدهورت هذه القطاعات. وانخفضت أيضا معدلات النمو داخل قطاعات الانتاج السلعية حيث هبط معدل نمو الانتاج الزراعى من (١ر٤٪) عام ١٩٨٣/٨٢ إلى (٥ر٣٪) عام ١٩٨٦/٨٥، وهبط معدل نمو الانتاج الصناعى والتعدين خلال نفس الفترة من (٨ر١١٪) إلى (٣ر١٠)[٧١].

وقد ترتب على الهبوط فى معدلات النمو الاقتصادى داخل قطاعات الانتاج السلعية خلال السبعينيات والثمانينيات بشكل عام، تراجع قدرة الاقتصاد المصرى على استيعاب القوة العاملة. فارتفعت نسبة البطالة من (٤٪) إلى (٢ر٥٪) فى الفترة الواقعة بين سنوات ١٩٨٢/٧٧، و١٩٨٧/٨٣. وتبدو هذه النسبة منخفضة بالمقارنة بالنسبه التى أظهرها تعداد السكان فى نهاية عام ١٩٨٦ وهى (١٥٪) أى حوالى (٢) مليون متعطل من إجمالى قوة عاملة تبلغ حوالى (٧ر١٢) مليون[٧٢].

وقد انعكست حالة التدهور التى أصابت الاقتصاد المصرى خلال هذه المرحلة على مستوى معيشة غالبية أفراد المجتمع وخاصة مع ارتفاع معدل التضخم حيث أصبح هناك تناقض بين قلة ثرية، وغالبية فقيرة، وهو التناقض الذى عبرت عنه باحثة أمريكية بقولها :

" أنه فى الوقت الذى [illegible] يوجد فيه عدد من السيارات المرسيدس فى شوارع القاهرة يفوق ما كان يوجد فى شوارع دالاس.. كانت المياه الصالحة للشرب، والسكر يمثلان ترفا بالنسبه لآخرين فى المجتمع المصرى. وقد بدأ المصريون الفقراء ينشدون الخلاص فى الـ[illegible]، وزاد عدد النساء المحجبات فى شوارع القاهرة والاسكندرية "[٧٣].

وهكذا انعكست الأزمة البنـ[illegible]ـا على النسق الاجتماعى حيث زادت حدة التفاوت الطبقى الذى وصل [illegible] حد التناقض. وذلك كنتيجة مترتبة على إعادة توزيع الدخل القومى لـ[illegible]ـالح الفئات التى لاتعتمد على العمل كمصدر للدخل وإنما على الملكية. وتشير الإحصاءات إلى أنه فى عام ١٩٧٥/٧٤ كانت تحصل(٨٠٪) من الأسر المصرية على (٥٠٪) من الدخل القومى بينما تحصل (٢٠٪) من الأسر على النصف الآخر من الدخل[٧٤].

وخلال عقد الثمانينيات أيضا – والذى يعتبر امتدادا لسياسات السبعينيات – وعلى الرغم من الدعوة التى ظهرت مع بداية العقد نحو ترشيد

الانفتاح الاستهلاكي وتحويله إلى انفتاح إنتاجي.. إلا أن نمط توزيع الدخل القومي خلال هذا العقد، قد عبر أيضا عن وجود التناقضات الطبقية الحادة. فوفقا لتقرير اليونيسيف عام ١٩٨٩: كان (٤٠٪) من أصحاب الدخول فى أدنى سلم توزيع الدخل يحصلون على (٥ر١٦٪) فقط من الدخل القومي، فى حين يحصل (٢٠٪) من أصحاب أعلى الدخول على (٦ر٤٩٪). كما أوضحت إحدى الدراسات عن توزيع الدخل فى مصر أن نسبة الفقراء فى المجتمع المصرى (١ر٤٩٪) في عام ١٩٨٤، وهو ما يعنى تدهور معيشة نصف سكان المجتمع المصرى[٧٥].

وقد كان للأزمة البنائية انعكاساتها أيضا على النسق الثقافى خلال مرحلة التوجه الليبرالى. فقد تشكلت ملامح البنية الثقافية فى المجتمع المصرى خلال عقدى السبعينيات والثمانينيات بحيث أصبحت ملائمة لاستقبال الثقافة الغربية من خلال آليات الاختراق الثقافى الذى يمارسه النظام الراسمالى العالمى.

فإذا كانت الثقافة هى " أداة الوعى بالواقع وأداة السيطرة عليه وتوجيهه"[٧٦]، فإن الوعى الذى أسهم النسق الثقافى فى ترسيخه خلال هذه المرحلة هو وعى زائف سعى إلى التضليل وتزييف مفاهيم كانت قد استقرت فى أذهان الشعب المصرى مثل مفاهيم : السلام، والرخاء، والاستعمار والصهيونية، والتقدم. فضلا عن إشاعة روح التسطح والابتذال فى مختلف أجهزة الثقافة والإعلام. أما الواقع الذى أستخدمت الثقافة كأداة للسيطرة عليه وتوجيهه، فهو واقع تابع للرأسمالية العالمية، ومن ثم تحولت وظيفة النسق الثقافى إلى إعادة إنتاج هذا الواقع المتخلف والتابع، وتوجيهه لتحقيق أهداف النظام الرأسمالى العالمى فى الخارج، وأهداف الرأسمالية المحلية فى الداخل[٧٧].

وبهذه الكيفية انفصل النسق الثقافى عن تحقيق الأهداف الحقيقية للمجتمع المصرى والمتمثلة فى تجاوز أزمة التخلف وتحقيق التقدم الذى يتطلب ثقافة نقيضة لتلك الثقافة السائدة : ثقافة نابعة من تراثنا العربى والمصرى وليس الغربى، ثقافة نابعة من الاحتياجات الفعلية لمجتمعنا المصرى وليس احتياجات المجتمع الأمريكى أو المجتمع الغربى، وثقافة تحقق وعى الأفراد ولاتزيفه، وثقافة تشيع مفاهيم العدالة وقيم العمل والانتاج.

أما الثقافة التى سيطرت خلال مرحلة التوجه الليبرالى، كإنعكاس لازدياد حدة الأزمة البنائية، فقد اتسمت بخصائص مناقضة لخصائص الثقافة التى ينشدها االمجتمع لتجاوز تخلفه. فقد اتسمت ثقافة السبعينيات والثمانينيات بأنها ثقافة تشيع : قيم الأنانية، والسلبية، واللامبالاه بدلا من التعاون والمشاركة. وقيم الاستهلاك بدلا من الانتاج وقيم المال والملكية بدلا من قيمة العلم حيث تدنت النظره إلى قيمة العلم والعمل المنتج مع إرتقاء قيمتى المال والملكية[٧٨] وقد انعكست هذه الثقافة على النسق التعليمى. فالقيم التى تشيعها تلك الثقافة حول مفاهيم النجاح، والعلم، والعمل المنتج كلها قيم معادية للإصلاح التعليمى وللقيم التى ينبغى أن تسود داخل النظام التعليمى[٧٩]. ومن ثم انتشرت القيم السلبية أيضا داخل النسق التعليمى سواء على مستوى المدرسين حيث انتشار الدروس الخصوصية، وعدم بذل مجهود داخل الفصل، أو على مستوى الطلاب حيث انتشار ظواهر الغش الفردى والجماعى، وعدم الرغبة فى التحصيل الدراسى وما إلى ذلك.

كذلك ترتب على إ[illegible]اق السوق المصرية بالسلع الأجنبية المستوردة، فضلا عن اختراق الثقافة [illegible]ربية للمجتمع المصرى عن طريق وسائل الاتصال الحديثة،إلىالعودة بالمجتمع إلى عهد تقديس الأجنبى والشعور بالدونية إزاء كل ما هو أجنبى [illegible]ضلا عن الإحساس بالعجز والنقص نتيجة الانتماء للثقافة المصرية، وهى [illegible]شاعر التى نجحت المرحلة الاشتراكية فى القضاء عليها وتحويلها إلى مشاعر العزة والكرامة والوطنية والثقة بالذات والقدرة على تحقيق ما [illegible]ن معتبرا أنه حكر [illegible]ى الأجنبى[٨٠].

ونخلص مما سبق إلى أن المجتمع [illegible]مصرى قد خرج من مرحلة التوجه الليبرالى، وهو يع[illegible] [illegible]لا عميقا أصاب جميع أنساقه الاجتماعية بما فيها النسق التعل[illegible]ى.

(٣) انعكاس المتغيرات الخارجية والداخلية على ملامح النسق التعليمى فى المجتمع المصرى خلال مرحلتى التوجه الاشتراكى والليبرالى :

إذا كانت أزمة التخلف فى المجتمع المصرى - كما سبقت الإشارة - هى نتاج التفاعل بين عوامل خارجية متمثلة فى ضغوط النظام الدولى وآليات التبعية، وعوامل داخلية متمثلة فى طبيعة البنية الداخلية.. فإن أزمة النسق

التعليمى أيضا - كأحد انعكاسات أزمة التخلف - هى نتاج كلا النوعين من العوامل أو المتغيرات الخارجية والداخلية.

واستنادا إلى ذلك، فقد اختلفت طبيعة أزمة النسق التعليمى وحدتها باختلاف درجة حدة الضغوط الخارجية، وباختلاف طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية السائدة فى المجتمع خلال مرحلة تاريخية معينة.

فخلال مرحلة التوجه الاشتراكى (١٩٥٢-١٩٧٠) : وفى إطار المبادىء التى كانت تقوم عليها فلسفة المجتمع المصرى كما حددتها مواد دستور ١٩٥٦ ثم دستور ١٩٦٤، ومن بينها : التزام الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص لجميع المصريين، وأن الأساس الاقتصادى للدولة هو النظام الاشتراكى الذى يحظر أى شكل من أشكال الاستغلال، وأن التعليم حق للمصريين جميعا تكفله الدولة. فى إطار هذه المبادىء تحددت فلسفة التعليم فى عدة مبادىء من بينها[٨١] : التعليم حق للمعدمين جميعا تكلفه الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية والتوسع فيها. وأن التعليم فى مراحله الأولى إجبارى وبالمجان فى مدارس الدولة ثم تمت إضافة المادة التى تنص على أن التعليم الجامعى تعليم مجانى أيضا. وتشرف الدولة على التعليم العام.

وقد ترجمت فلسفة التعليم فى سياسات تعليمية تحقق أهداف هذه الفلسفة ومبادئها، ومن ثم تحقق أهداف الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة.

وترجمت السياسات التعليمية بدورها فى مجموعة الإجراءات التالية:

أ - تطبيق المجانية فى كل المراحل التعليمية بما فيها التعليم العالى. وزيادة عدد المستوعبين فى مراحل التعليم المختلفة حيث زاد عددهم مع نهاية المرحلة الاشتراكية إلى (٦مليون) بعد أن كان فى بدايتها لايتجاوز (٢ مليون) تلميذ. أى زادت نسبة المستوعبين بمقدار (٣٠٠٪) فى مقابل زيادة سكانية لاتتجاوز (٧٠٪) خلال نفس المدة[٨٢].

ب - كذلك بدأت إجراءات تأميم أغلب المدارس الأجنبية، وفرض رقابة الدولة على مالم يؤمم منها. فقد صدر القانون رقم (١٦٠) لعام ١٩٥٨ والذى يؤكد حق الدولة فى الإشراف الكامل على التعليم الأجنبى والتعليم الخاص،

وفرض تدريس اللغة العربية بها، وتوحيد المناهج بينها وبين المدارس الرسمية. ثم صدر قانون تطوير الأزهر عام ١٩٦١ لتوحيد نمطي التعليم الديني والمدني أو على الأقل تضييق الفجوة بينهما، حيث تم بمقتضى هذا القانون تدريس العلوم المدنية داخل جامعة الأزهر كما سمح لخريجي الثانوية العامة بالالتحاق بكلياتها[٨٣].

جـ - تم توحيد نظم وأنماط التعليم قبل العالي في نظام قومي موحد بعد أن كانت هناك عدة أنماط من التعليم قبل الثورة لاترتبط ببعضها البعض من ناحية، ولاترتبط بأهداف قومية أو إنتاجية من ناحية أخرى. فقد كان هناك نظام التعليم الديني ويضم : الكتاتيب، والمعاهد الدينية، والأزهر. ثم نظم التعليم الأجنبي الخاص وتضم التعليم الفرنسي، والانجليزي، والألماني وغيرها. إلى جانب نظام التعليم العام الحكومي، ونظام التعليم العام الأهلي. فجاءت الثورة وقامت بتوحيد النظام التعليمي في نظام قومي موحد[٨٤].

ويمكن القول بأن توحيد نظم التعليم، وفرض تدريب اللغة العربية في المدارس الأجنبية، وتوحيد نظم التعليم الديني والمدني من خلال قانون تطوير الأزهر.. كل هذه الإجراءات قد أسهمت في تحقيق الانسجام الثقافي والفكري بين أبناء المجتمع المصري من ناحية، وتحقيق الاتساق داخل النسق التعليمي من ناحية أخرى. هذا إلى جانب أن فرض اللغة العربية في المدارس الأجنبية، وخلق الانسجام الثقافي بين أبناء المجتمع، قد أدى إلى تدعيم الشعور بالانتماء للثقافة المصرية والعربية، والاعتزاز باللغة القومية. وقد تجلى ذلك في تلك الظاهرة التي برزت خلال هذه الفترة وهي انتقال الطلاب المصريين من المدارس الأجنبية إلى المدارس الرسمية المجانية، حيث بدأت تجذبهم هذه المدارس التي كانت مفتوحة أمام الجميع، فضلا عن تناقص الرغبة لديهم في تلقي التعليم بالمدارس الأجنبية[٨٥].

وإضافة إلى ذلك، فإن زيادة نسبة الاستيعاب، وتطبيق المجانية وإلزامية التعليم الابتدائي، كل ذلك قد ساعد علي فتح قنوات الحراك الاجتماعي والسيولة الطبقية أمام الطبقة الشعبية[٨٦].

د - زادت الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة حيث زادت نسبة ما تم تخصيصه للتعليم من ميزانية الدولة من (٣ر١٢٪) فى عام ١٩٥٣/٥٢ إلى (١٣٪) عام ١٩٦٠/٥٩ وارتفعت الاستثمارات العامة المخصصة للتعليم حيث بلغ إجمالى الانفاق على التعليم على امتداد الثلاثة عشر عاما منذ بداية الثورة وحتى نهاية الخطة الخمسية الأولى ثلاثة أمثال ما أنفق على التعليم طوال سبعين عاما منذ الاحتلال[٨٧]

هـ - زاد الاهتمام بالتعليم الفنى وأصبح أكثر ارتباطا باحتياجات سوق العمل. فقد كانت نسبة المدارس الصناعية التى أنشئت عام ١٩٥٤/٥٣ تمثل حوالى ٥٠٪ من جملة المدارس الفنية نظرا لأهميتها فى عملية التنمية الاقتصادية وبلغت جملة المقيدين فى المدارس الصناعية إلى جملة المقيدين فى التعليم الفنى(٦١٪) خلال نفس العام[٨٨].

ونخلص مما سبق إلى أن التعليم خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، كان يشكل جزء من المشروع القومى للمجتمع المصرى. وكانت له فلسفة واضحة ومتبلورة تتسق مع فلسفة المجتمع المصرى خلال هذه الفترة وتحقق أهدافها. وتترجم أيضا فى سياسات تعليمية متسقة إلى حد كبير مع فلسفة التعليم والفلسفة الاجتماعية. فضلا عن الاتساق داخل النسق التعليمى نتيجة توحيد نظم التعليم فى نظام واحد، وتوحيد نظم التعليم المدنى والدينى. أى كان التجانس بين مكونات النسق التعليمى هو أحد خصائصه الأساسية خلال هذه المرحلة وهى الخاصية التى تتفق مع ذلك التجانس الذى ساد فى المجتمع على مستوى كل الأنساق. فعلى مستوى النسق الاقتصادى - على سبيل المثال - كان هذا النسق - بقطاعاته المختلفة - يتجه نحو درجة أعلى من التجانس نتيجة التوسع فى القطاع العام والسيطرة المتزايدة من قبل الدولة على مجمل النشاط الاقتصادى، فضلا عن القيود التى عرقلت نمو بعض أنماط الانتاج الرأسمالى حيث أغلقت بعض المجالات الاقتصادية الهامة أمام رأس المال الخاص: المحلى والأجنبى، كل هذه الإجراءات وغيرها، أدت إلى التجانس داخل الهيكل الاقتصادى[٨٩]. أى أن التجانس والاتساق والترابط بين

مكونات النسق التعليمى كانت انعكاسا لترابط وتجانس كافة الأنساق الفرعية الأخرى كالنسق الاقتصادى وغيره من الأنساق.

وفيما يتعلق بالقروض والمساعدات الأجنبية - كمتغير خارجى - ودورها فى أزمة النسق التعليمى، فإن هذه المساعدات المقدمة للتعليم قد تطورت بعد ثورة يوليو فأصبحت فى صورة مساعدات اقتصادية، وكان الهدف منها سياسى وهو استمالة النظام الجديد وكسب تأييده للولايات المتحدة، واتخذت هذه المساعدات صورة غير مباشرة تمثلت فى برامج ثقافية مثل مشروع كتب فرانكلين حوالى (٣٠) مليون كتاب مجانا على عدة دول منها مصر، كما اتخذت صورة أخرى مباشرة كتلك التى قدمتها الولايات المتحدة إلى مصر بعد توقيع اتفاقية الجلاء وكان هدفها الحيلولة دون التقارب بين مصر والاتحاد السوفيتى. ثم توقفت المساعدات الأمريكية لقطاع التعليم بعد عدوان ١٩٦٧[٩٠].

أما مرحلة التوجه الليبرالى (١٩٧٠-١٩٩٠) : فقد شهدت سياسات تعليمية مختلفة عن سياسات المرحلة الاشتراكية، ومتفقة مع الايديولوجية السياسية الجديدة لعصر الانفتاح.

فبرغم أن الفلسفة المعلنة للمجتمع المصرى مع بداية تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى فى السبعينات كانت هى الفلسفة الاشتراكية وبرغم أن الفلسفة الاقتصادية كانت منبثقة من هذه الفلسفة حيث كان التأكيد على أهمية القطاع العام وضرورة الاعتماد عليه كركيزة أساسية للتنمية واعتباره القطاع الذى يقوم بالجزء الأكبر فى تلبية احتياجات الشعب المصرى.. إلا أن السياسات الاقتصادية المطبقة بالفعل فى واقع كانت مناقضة تماما لهذه الفلسفة الاقتصادية المعلنه، ومن ثم مناقضة لفلسفة المجتمع. فالقطاع العام وجهت إليه ضربات متعددة أدت إلى إلغاء دوره القيادى فى الاقتصاد المصرى وعملية التنمية، ثم بدأ بعد ذلك فى الثمانينيات، الإعلان عن التفكير فى بيعه ونقل ملكية وحداته إلى رأس المال الخاص[٩١].

واتساقا مع هذا التناقض فى مجال الاقتصاد، كان هناك تناقض بين الفلسفة المعلنة والواقع فى كل مجالات أو قطاعات المجتمع المصرى خلال هذه المرحلة. وقد تجسد ذلك فى قطاع التعليم من خلال التناقض بين الفلسفة

التعليمية المعلنة - والمنبثقة عن فلسفة المجتمع الاشتراكية - وبين السياسات التعليمية المطبقة فى الواقع.

فالفلسفة التعليمية كانت تقوم على مبادىء الفلسفة الاشتراكية حيث التأكيد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والرقابة على التعليم الأجنبى، والالتزام بمبدأ المجانية فى كل المراحل التعليمية، وأن التعليم حق تكفله الدولة وتشرف عليه ى غير ذلك، إلا أن السياسات التعليمية المطبقة بالفعل قد تناقضت مع فلسفة التعليم المعلنة حيث اتجهت هذه السياسات إلى : التوسع فى التعليم الخاص الذى يلبى متطلبات فئات أفرزتها سياسة الانفتاح، كما اتجهت هذه السياسات إلى تخفيض القبول فى الجامعات، كذلك شهد التعليم تراجع الدولة عن التزاماتها بتعيين الخريجين، فضلا عن محاولات التحايل على مجانية التعليم بأساليب مختلفة، إلى آخر ذلك من سياسات أخلت إلى حد كبير بمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم.

ويمكن إيجاز ملامح النسق التعليمى خلال مرحلة التوجه اليبرالى، وكيف انعكست عليه طبيعة البنية الداخلية والمتغيرات الخارجية. ثم الإجراءات التى ترجمت من خلالها السياسات التعليمية فيما يلى :

أ - فى إطار ما تحقق خلال مرحلة التوجه الليبرالى من فتح الباب أمام القطاع الخاص: المحلى، والأجنبى، فى مجال الاقتصاد. فتح الباب أيضا أمام القطاع الخاص فى مجال التعليم.

وكانعكاس لما حدث فى الاقتصاد المصرى نتيجة فتح مجال المشاركة بين رأس المال الأجنبى والمحلى والقطاع العام- حيث تحول الاقتصاد المصرى إلى مجموعه متباينة وأحيانا متناقضة ومتنافره من الاقتصادات - شهد النظام التعليمى أيضا عدة أنماط متبانية من التعليم.

فقد ظهرت داخل النظام الاقتصادى عدة قطاعات اقتصادية متباينه مثل : القطاع الخاص المصرى، والقطاع الاستثمارى الأجنبى، والقطاع العام، والقطاع المحلى المختلط القائم على المشاركة بين رأس المال المحلى ورأس المال العام، والقطاع المشترك بين رأس المال العام ورأس المال الأجنبى، والقطاع المختلط أيضا القائم على المشاركة بين رأس المال الخاص المصرى

ورأس المال الأجنبي،وهكذا أصبح الاقتصاد المصرى منقسما إلى قطاعات متباينة لكل منها قواعده وآلياته الخاصة التى يعمل بها، وذلك بعد أن كان الهيكل الاقتصادى خلال المرحلة الاشتراكية يتجه نحو درجة أعلى من التجانس (٩٢).

وكانعكاس لطبيعة البنية الاقتصادية السائدة خلال مرحلة التوجه الليبرالى، شهد النظام التعليمى أيضا تعددية فى أساط التعليم ظهرت بفتح المجال أمام القطاع الخاص. فلم يعد الأمر مقتصرا على ثنائية التعليم المدنى والتعليم الدينى فى الأزهر والمعاهد الدينية، وإنما تعددت أنماط التعليم داخل نظام التعليم المدنى : فأصبح هناك التعليم الأجنبى فى مدارس اللغات الخاصة والذى قد يكون تعليما فرنسيا أو انجليزيا أو المانيا.. وكل من هذه الأنواع ينشر ثقافة البلد التى يعبر عنها ولغة شعبها وحضارتها. وإلى جانب نمطى التعليم الدينى والتعليم الأجنبى يوجد أيضا نمط التعليم الرسمى فى المدارس الحكومية،ثم نمط التعليم الذى تقدمه المدارس الخاصة الإسلامية. وقد ترتب على هذه التعددية التى صار إليها النظام التعليمى المصرى منذ السبعينيات، انفصام ثقافى واجتماعى، وتباين فى القيم وأساليب التفكير وطرائق الحياة أيضا بين أبناء الجيل الواحد(٩٣) وذلك بعكس ما كان سائدا خلال مرحلة التوجه الاشتراكى حيث التجانس الثقافى والانسجام الفكرى والقيمى بين أبناء المجتمع نتيجة توحيد أنماط التعليم فى نظام قومى موحد.

ب - ترتب على فتح الباب أمام القطاع الخاص فى مجال التعليم، الإطاحة بمبدأ تكافؤ الفرص. فقد [illegible] طاع الخاص إلى انشاء مدارس أرستقراطية " غربية " بمصروفات باهظة، ومجهزة بكافة التجهيزات الحديثة والملاعب والمركبات الخاصة والتغذية الجيده لأبناء الأثرياء والشرائح العليا من الطبقة الوسطى. وذلك فى مقابل المدارس الرسمية المجانية لأبناء الفقراء وهى مدارس منعدمة التجهيزات، ليس بها مياه صالحة للشرب، ودورات مياه غير صالحة للإستعمال الآدمى، وفصولها بلا مقاعد، ذات كثافة عالية، وتعمل لفترتين أو ثلاث فترات فى اليوم. ومن ثم أصبح هناك نمطان من المدارس:

مدارس للأغنياء ومدارس للفقراء، وهو ما يعتبر امتدادا للسياسات العامة فى الدولة وانعكاسا لها(٩٤). وقد أدى وجود نمطين من المدارس على هذا النحو - كنتاج لإطلاق حرية القطاع الخاص - إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، وإلى تعميق حدة التفاوت الطبقى فى المجتمع. أى أنه فى الوقت الذى عبر فيه النسق التعليمى عن التفاوت الطبقى السائد فى المجتمع خلال هـ المرحلة، أدى أيضا إلى تعميق هذا التفاوت.

جـ - لم يقتصر دور القطاع الخاص على تعميق التناقضات الطبقية والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث إتاحة الفرص الأفضل أمام القلة الثرية فى المجتمع. وإنما امتد دوره أيضا إلى مجالات العمل حيث أدى إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص أيضا فى هذه المجالات. فقد ساعدته سيطرته على معظم مجالات النشاط الاقتصادى، ومن ثم على سوق العمل فى مصر، إلى إتاحة أفضل فرص للعمل أمام خريجى المدارس الأجنبية الخاصة الذين كانوا يجدون فى انتظارهم الوظائف ذات الأجور والمرتبات العالية فى القطاع الخاص، بينما لا يجد خريجو المدارس الرسمية سوى التعيين فى الوظائف الحكومية ذات الأجور المنخفضة. ومن ثم أصبحت مدرسة اللغات الخاصة هى جواز المرور إلى الوظيفة ذات المكانة الاجتماعية والدخل المرتفع، وبالطبع هى نمط المدارس الذى يقدر عليه الأثرياء فقط من المصريين وهم قلة (٩٥).

أى أن فتح الباب بلا قيود أمام القطاع الخاص فى مجال التعليم قد ترتب عليه الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى مجال التعليم، وفى مجال العمل أيضا. فضلا عن تعميق التمايزات الطبقية فى كلا المجالين أيضا.

د - لم يكتف النظام بفتح الباب أمام القطاع الخاص لإنشاء مدارس اللغات الخاصة، بل اتجه أيضا إلى دخول مجال المنافسه مع القطاع الخاص حيث تم إنشاء المدارس التجريبية للغات بمصروفات وهو ما يتعارض مع أحد مبادئ فلسفة التعليم هو المبدأ الذى يؤكد على التزام الدولة بتوفير فرص التعليم المجانية فى كل مراحل التعليم. وفى نفس الوقت أهملت المدارس الرسمية المجانية وتدهورت الخدمة التعليمية المقدمة فيها(٩٦).

ويعد ذلك دليلا على اتجاه السياسات التعليميه نحو تلبية مطالب الأقلية في المجتمع المصرى خلال هذه المرحلة وذلك على حساب الأغلبية من الطبقة الشعبية. فالأموال التى تم بها إنشاء المدارس التجريبية كان من الممكن توجيهها نحو تحسين مستوى المدارس الرسمية المجانية وترميم مبانيها وتزويدها بالتجهيزات اللازمة، بدلا من الاتجاه نحو إنشاء مدارس جديدة بمصروفات.

هـ - لم يقتصر فتح الباب أمام القطاع الخاص فى مجال التعليم على التعليم قبل الجامعى فقط، وإنما بدأ التفكير فى فتح الباب أمامه فى مجال التعليم الجامعى أيضا وذلك منذ عقد السبعينيات حيث ظهرت مقترحات تنادى بإقامة جامعة أهلية ذات مصروفات خاصة. غير أن الضغط الشعبى فى مواجهة هذا الاتجاه الجديد، أدى إلى تراجع هذه الفكره وإن كان بشكل مؤقت حيث ظهر مشروع إنشاء جامعة خاصة مرة أخرى قبل نهاية السبعينيات، ولكنه جمد للمرة الثانية. وطرح المشروع للمرة الثالثة بمساندة من داخل النظام خلال عقد الثمانينيات، وبينما كانت الدولة قد قررت أن تمضى فى تنفيذ ما أعلنته من خفض أعداد المقبولين بالجامعات، تبنت مشروع إقامة جامعة خاصة.وهى الجامعة التى تخل أيضا بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما توفره من فرص تعليمية أفضل فى التعليم العالى لأبناء القادرين[٩٧].

و - فى حين زاد الاهتمام بالتعليم الفنى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى حيث شكلت نسبة مدارس التعليم الصناعى حوالى(٥٠٪) من جملة المدارس الفنية، وحيث بلغت نسبة المقيدين فى التعليم الصناعى فى عام ١٩٥٤/٥٣إلى جملة المقيدين فى التعليم الفنى (٦١٪)،مما يؤكد ارتباط التعليم الفنى بأهداف التنمية واحتياجات سوق العمل، فإن الإحصاءات الخاصة بنسب المقيدين فى التعليم الفنى خلال مرحلة التوجه الليبرالى تؤكد عكس ذلك. فقد ارتفعت نسبة المقيدين فى التعليم التجارى مقارنة بالتعليم الزراعى والصناعى حيث بلغت نسبة المقيدين فى عام ١٩٧٩ بالتعليم التجارى حوالى(٦٣٪) من إجمالى المقيدين بالتعليم الفنى فى مقابل (١٠٪) فى التعليم الزراعى،

و(٢٧٪) فى التعليم الصناعى. وهو ما يؤكد مدى انفصال التعليم الفنى عن قضايا التنمية [٩٨].

ز – أدى تطبيق سياسات الانفتاح وما اتسمت به من تراجع دور الدولة وتخليها عن التزاماتها السابقة فى مجال التعليم وتحميلها للقطاع الخاص، إلى التأثير على حجم الإنفاق على التعليم. فقد انخفضت الميزانية المخصصة للتعليم والبحث العلمى حتى وصست نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى خلال عقد الثمانينيات إلى (٢ر٥٪) وهى نسبة ضئيله إذا ما قورنت بدول أخرى. فبينما تصل هذه النسبة فى الأردن إلى (١ر٧٪)، تصل فى المغرب إلى (٩ر٧٪)، والجزائر (٨ر١٠٪). وبينما تصل قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مصر فى مرحلة التعليم الأساسى إلى (٨٨) دولار، تصل فى تونس إلى (١٧٦) دولار، وفى الاردن إلى (٢٦٠) دولار، كما تصل هذه القيمة فى أسرائيل إلى (٨٧٧) دولار [٩٩].

وفى مرحلة التوجه الليبرالى اتجهت نسبة الإنفاق على التعليم من موازنة الدوله للخدمات إلى الانخفاض وذلك كالآتى :

النسبة المئوية المخصصة للتعليم من إجمالى موازنة الدولة للخدمات فى الفتره من ١٩٧٠ – ١٩٩١ [١٠٠]

١٩٧٠	١٩٧٤	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٣	١٩٨٥	١٩٨٦	١٩٨٨	١٩٩١
٨ر١٥٪	٢٥٪	٥ر٢٢٪	٤ر٩٪	٩ر٩٪	٥ر١١٪	١٢٪	١٢٪	٢ر٩٪

وباستثناء عامى ١٩٧٤، ١٩٧٥، يتضح إنخفاض نسبة الإنفاق على التعليم إذا ما قورنت بمرحلة التوجه الاشتراكى.

ويتضح مدى إنخفاض نسبة الإنفاق الفعلى على التعليم إذا ما وضع فى الاعتبار نسبة ما يخصص من ميزانية التعليم للأجور والمرتبات. فهذه النسبة فى ارتفاع مستمر منذ عام ١٩٦٥، حيث بلغت فى الفترة من ١٩٦٥إلى ١٩٧٩ حوالى (٨ر٨١٪) ثم ارتفعت حتى وصلت إلى (٩١٪) عام ١٩٩١ [١٠١].

وفى مقارنة طرحها وزير التعليم فى عام ١٩٩١ بين مصر وبعض الدول المتقدمة، أشار إلى أن تكاليف تعليم الفرد فى اليابان قد بلغت(١٤) ألف دولار سنويا، وفى انجلترا (١١) ألف دولار بينما فى مصر لايتعدى ما ينفق على تعليم الفرد أكثر من (٧٠) دولار فقط [١٠٢].

وقد ترتب على انخفاض حجم الإنفاق على التعليم آثار سلبية عديده على العملية التعليمية حيث أدى إلى تدهور مستوى خدمة التعليمية فى المدارس الرسمية. وقد صرح وزير التعليم فى عام ١٩٩١بأنه : " يوجد حوالى ٢٥ ألف مدرسة فقط، ونسبة كبيره منها آيلة للسقوط، ولا يوجد بها شبابيك، ولا كهرباء، ولا ماء، ولا سبورات. وأن حال هذه المدارس استمر هكذا طوال الأعوام الماضية إلى درجة أن التلاميذ يجلسون على الأرض" [١٠٣].

وتلعب بعض العوامل الخارجية المتمثلة فى شروط وتعليمات بعض هيئات التمويل الدولية دورا رئيسيا فى مجال الإنفاق على التعليم حيث تشترط عادة خفض الإنفاق على قطاع الخدمات بشكل عام ومنها قطاع التعليم كمقابل للمنح والمساعدات التى تقدمها لمصر.

هكذا شكلت آليات التبعية – وخاصة القروض والمساعدات الأجنبية –عاملا رئيسيا فى خلق أزمة التعليم المصرى، إلى جانب الدور الذى لعبته البنية الداخلية خلال هذه المرحله الذى سبق توضيحه.

ويمكن توضيح كيفية انعكاس المتغيرات الخارجية – ممثلة فى القروض والمساعدات – على النسق التعليمى خلال مرحلة التوجه الليبرالى، على النحو التالى :

أ – تشكل القروض والمساعدات الأمريكية نسبة كبيرة من إجمالى المساعدات التى تتلقاها مصر حيث بلغ حجم هذه المساعدات فى الفتره ما بين ١٩٧٥ – ١٩٩٠ حوالى (١٦٫٠٧٧) مليار دولار أمريكى [١٠٤]. وتشكل المساعدات الأمريكية أيضا نسبة كبيرة من المساعدات الأجنبية المخصصة لقطاع التعليم المصرى. فتشير الإحصاءات الرسمية لوزارة التعاون الدولى إلىأن الولايات المتحدة الأمريكية تأتى على رأس قائمة الدول من حيث حجم المعونة

الموجهة لقطاع التعليم المصرى ومن حيث استمراريتها لفترات زمنية طويلة، وانتشارها فى أكثر من مجال من مجالات التعليم(١٠٥).
واهتمام الولايات المتحده بقطاع التعليم المصرى ليس اهتماما حديثا إذ ترجع بداية اهتمامها به إلى منتصف القرن التاسع عشر، حينما بدأت فى إرسال البعثات التبشرية لافتتاح عدد من المدارس لتصبح مراكز لنشر المذهب البروتستانتى، أى أن الهدف من المساعدات فى البداية كان هدفا دينيا. وتطورت علاقة الولايات المتحده بالتعليم فى مصر من إقامة المدارس إلى المساعدات الفنية فعقدت مع مصر اتفاقيات التبادل العلمى والمعروفة باسم اتفاقيات فولبرايت لاستقبال بعثات الطلاب المصريين فى الولايات المتحدة. وبعد ثورة يوليو تطورت المساعدات المقدمة لقطاع التعليم فأصبحت فى شكل مساعدات اقتصادية وأصبح الهدف منها هدف سياسى وهو استمالة النظام السياسى الجديد وكسب تأييده للولايات المتحدة. وتوقفت المساعدات الأمريكية لقطاع التعليم بعد حرب ١٩٦٧، إلا أنها إستؤنفت بعد حرب ١٩٧٣ حيث بدأت مصر فى إتباع سياسات متوافقة مع السياسة الامريكية فى الشرق الأوسط، وزادت هذه المساعدات بشكل خاص بعد عام ١٩٧٩، أى بعد توقيع معاهدة كامب ديفيد. وأصبح للوكالة الأمريكية للتنمية برامجها وخططها السنوية طويلة المدى لتطوير قطاع التعليم المصرى وهدفها سياسى أيضا وليس هدفا تربويا أو تعليميا(١٠٦).

ب – تمارس القروض والمساعدات الأجنبية دورها فى خلق أزمة التعليم المصرى من خلال الشروط التى تفرضها الدول الكبرى المانحة لهذه المساعدات وخاصة الولايات المتحده الامريكية التى بدأت اختراق كل قطاعات المجتمع المصرى ومنها قطاع التعليم بصفة أساسية، وذلك بعد معاهدة كامب ديفيد.

فالولايات المتحده لا تطلق يد مصر فى استخدام المعونة بما يتناسب مع المصلحة القومية واحتياجات المجتمع المصرى.وإنما تفرض مجموعة من الشروط المجحفة التى تكون لها آثارها السلبية العديدة على النسق التعليمى. فعلى سبيل المثال، تشترط الولايات

المتحده فى المساعدات التى تقدمها أن تشرف بنفسها وتتابع عمليات التنفيذ للمشروعات والبرامج التى تمول من خلال هذه المساعدات. ويكون الإشراف والمتابعة عن طريق خبراء ومستشارين أمريكيين تشترط الولايات المتحده وجودهم فى تلك المشروعات. فقد خصصت المعونه الأمريكية - على سبيل المثال- حوالى(٥٠) مليون دولار لتأسيس " المركز القومى للبحوث التربوية "، واشترطت الاستعانة بالخبراء الأمريكيين والذين يحصلون على ما يقدر بحوالى (٧٠٪) من المعونة فى صورة مرتبات، وإيجارات لشقق سكنية يقيمون بها، وبدلات سفر وما إلى ذلك [١٠٧].

كذلك تحدد الولايات المتحدة مجالات استخدم المعونة التى تقدمها، والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ المشروعات التى تمولها هذه المعونة. ومن أمثلة ذلك: توجيه الجانب الأكبر من المعونة المخصصه للتعليم فى مصر والتى تقدمها هيئة المعونه الامريكيه،إلى مجالين هما : التعليم الأساسى، والتعليم الجامعى[١٠٨].

جـ - تشترط هيئة المعونه الأمريكية وصندوق النقد الدولى، خفض الإنفاق على قطاع التعليم - كأحد القطاعات الخدمية - وهو ما يمكن ملاحظته من المقارنة بين الميزانية المخصصة لقطاع التعليم فى فترتين: الفترة الأولى م عام ١٩٦٧/٦٦ حيث كانت نسبة ميزانية وزارة التربية والتعليم إلى ميزانية الدولة حوالى (٦ر١٣٪) وارتفعت إلى أن وصلت إلى (١٦٪) عام ١٩٧٤، والفترة الثانية من عام ١٩٧٥حيث انخفضت هذه النسبة إ (١٥٪) وأخذت فى الانخفاض إلى أن وصلت إلى (١٠٪) ف عام ١٩٩٣[١٠٩]. وبتخفيض إنفاق الدولة على التعليم يصبح اع ها الأساسى فى لإنفاق على المساعدات الخارجية، وبذلك تضمن الولايات المتحده المزيد من الخضوع للشروط التى تفرضها على تقديم هذه المساعدات.

د - من الشروط التى فرضت على تقديم المساعدات الخاصة بقطاع التعليم هو تحجيم دور الدولة فى الإشراف على التعليم والدفع نحو زيادة دور القطاع الخاص فى مجال التعليم فى مصر، وما ترتب

علـى ذلك من الإخـلال بمبدأ تكـافؤ الفـرص وخاصـة مـع السياسـة المتدرجة التى يتم إتباعها لإلغاء مجانية التعليم [١١٠].

هـ - علـى الرغـم مـن ملايين الـدولارات التـى قدمت إلـى قطـاع التعليـم المصـرى مـن وكالـة التنميـة الأمريكيـة والبنـك الدولـى فـى صــورة مسـاعدات وقـروض فـى الفترة مـن ١٩٧٤ - ١٩٨٠.. إلا أنــه لـم تحدث أية تحسينات تذكر أو ذات قيمة على التعليم فـى مصـر برغـم إنفـاق مـا يقـرب مــن (٤٠٠) مليـون دولار قدمتهـا هيئــة المعونــة الأمريكية[١١١].

ويرجـع السبب فـى عـدم فعاليـة المساعدات الأمريكيـة إلـى أن هـذه المساعدات لم تكن تهدف بالفعل إلى تطوير التعليم المصرى،وإنما كان يكمـن وراءها أهداف سياسية. وقد أثارت باحثه أمريكية - فى حوارهـا مـع المديـر التعليمى لوكالة التنمية الأمريكية - فكرة فشل مشــروعات الوكالـة الأمريكيـة فى تحقيق أى إسهام فعال للتعليم المصرى وما يعنيه ذلك من تبديـد للأمـوال الأمريكيـة، فأجـاب المديـر التعليمـى : " إن تكلفـة استثمار ملايين قليلـة مـن الدولارات فى مجال التعليم فى مصر بدون عائد يكلف أقل بكثير من تكاليف انتشار القوات " [١١٢].

ويقصد بانتشار القوات أن الوجود الأمريكى ضرورى فى مصر وإن تكلف ملايين الدولارات حتى لا تتحـول مصـر إلـى إيران أخـرى، وهـو مـا يتطلب فى هذه الحالة انتشار القوات الأمريكية، الأمـر الـذى يكلـف الولايـات المتحده أكثر كثيرا مما تنفقه الآن على التعليم المصرى[١١٣].

وقد استمر الاعتماد على المساعدات والقروض الخارجية خلال عقد الثمانينيات حيث تشير الخطة الخمسية لإصلاح التعليم عام (١٩٨٢-١٩٨٧)، إلى الاعتماد على المنح والقروض الأجنبية كأحد المصــادر الرئيسـية لتمويـل المشروعات التعليمية [١١٤].

وأخيرا.. فإنه يمكن أن نخلص من هذا الفصل إلى صعوبة تشـخيص أزمة النسق التعليمى وفهم أسبابها الحقيقية، ومن ثـم مواجهتهـا، بمعـزل عـن أزمة التخلف التى يعيشها المجتمـع المصـرى وعواملهـا الخارجيـة والداخليـة استنادا إلى أنها هى العوامل ذاتها التى تسـهم فـى خلـق الأزمـة داخـل النسـق

التعليمى كأحد أنساق هذا المجتمع.وفى ذات الوقت، فإنه من الصعوبة بمكان أيضا تشخيص أزمة النسق التعليمى كنسق مستقل أو كنسق قائم بذاته، وإنما ينبغى تشخيص أزمة هذا النسق فى ضوء علاقاته الجدلية ببقية أنساق المجتمع إستنادا إلى أن التعليم هو جزء من هذا المجتمع ولا يمكن فصله عن بقية أجزاء المجتمع، ومن ثم فإن أزمته تشكل بعدا واحدا فقط من أبعاد الأزمة العامة للمجتمع المصرى والتى تكمن بقية أبعادها داخل الأجزاء أو الأنساق الفرعية الأخرى. وهذا ما سيتم تناوله تفصيلا من خلال الفصل التالى وهو الفصل الأخير من هذه الدراسة.



هوامش الفصل السادس

(١) ريتشارد نيكسون : ١٩٩٩ نصر بلا حرب، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط/١ - ١٩٨٨، ص ٢٨٢.

(٢) د. جلال أمين : المشرق العربى والغرب، بحث فى دور المؤثرات الخارجية فى تطور النظام الاقتصادى الـ بى والعلاقات الاقتصاديه العربيـة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط/٢، ١٩٨٠، ص ص١٧-١٩.

(٣) د.سمير نعيم أحمد : أهل مصر، دراسة فـى عبقريـة البقـاء والاستمرار، الجزء الثانى، مركز أوفيست وكمبيوتر، المنصوره، ١٩٩٣، ص ص٢٤-٢٧

(4) Judith Cochran: Education In Egypt, Biddles Ltd,Guildford And king`s, Great Britain, l986, P.4

(٥) د. سعيد إسماعيل على: التعليم فى مصر، مرجع سابق،ص ص٣٧-٣٨.

(٦) المرجع السابق، ص ٣٩.

(٧) د.سمير نعيم: أهل مصر،الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ص٣١-٣٣.

(٨) المرجع السابق، ص ص ٣٤ - ٣٦.

(٩) د.أمير إسكندر:البحث عن فلسفة للتعليم الجـامعى،مجلـة الفكـر المعـاصر، الهيئـة المصرية العامة للتأليف والنشر،العدد(٧٣)، مارس/١٩٧١، ص ٦٥ .

(10) Judith Cochran, op. cit, p.115

(١١) د. سعيد إسماعيل على:"تغيير التعليم قبل تغيير المجتمع"،مجلـة الهـلال،عـدد(٣)، مارس/١٩٩١، ، ص ص ١٠٨- ١١٠.

(١٢) د. رؤوف عبـ.ـى : جماعـة النهضـة القوميـة، دار الفكـر للدراسـات والنشـر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٦، ص٣٣.

(١٣) روبرت مابرو: الاقتصاد المصرى ١٩٥٢-١٩٧٢، ترجمة د. صليب بطـرس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦، ص ص٢٢-٢٣.

(١٤) أ.ف كوفتونوفيتش : ثورة الضباط الأحرار فى مصر، ترجمـة: عزة الخميسـى، كتاب الأهالى، القاهرة، عدد (٣٠)، ص١٩.

(١٥) د. عـاصم الدسوقى: كبـار مـلاك الأراضـى الزراعيـة ودورهـم فـى المجتمـع المصرى (من١٩١٤-١٩٥٢)، القاهرة،١٩٧٥، ص٣٠٤.

(١٦) المرجع السابق، ص٣٠٦.

(١٧) تقريـر وزارة التربيـة والتعليم، " الأهـداف والمستويات فـى التربيـة والتعليـم "، القاهرة، ١٩٥٥، ص ص ٣٣-٣٥.

(١٨) د. أمير إسكندر، البحث عن فلسفة للتعليم الجامعى، مرجع سابق، ص٦٥ .

(١٩) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد(١٣٣)، يناير ١٩٨٩، ص ص١٨٠-١٨١.

(٢٠) د. رمزى زكى: فكر الأزمة، دراسة فى أزمة علم الاقتصاد الرأسمالى، مكتبة مدبولى، القاهرة، ط/١، ١٩٨٧، ص ص ٣٦-٣٧.

(٢١) د. جلال أمين : المشرق العربى والغرب، مرجع سابق، ص ص٥٢-٥٣.

(٢٢) د. سمير نعيم : أهل مصر، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٢٠

(٢٣) د. إبراهيم سعد الدين عبد الله: "النظام الدولى وآليات التبعية"، فى: التنمية المستقلة فى الوطن العربى، ملحق الأهرام الاقتصادى، العدد (٩٠٥)،١٩٨٦/٥/١٩، ص ص ١٤-١٥.

(٢٤) التقرير الاقتصادى العربى الموحد،جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص٢١٠-٢١١.

(٢٥) جاء ذلك فى سياق حديث "نيكسون" عن توقيع اتفاقية التبادل التجارى بين الولايات المتحدة الامريكية وإحدى دول أمريكا اللاتينية وهى المكسيك.أنظر :ريتشارد نيكسون: الفرصة السانحة، ترجمة: أحمد صدقى مراد، دار الهلال، القاهرة، ب.ت، ص١٨٨.

(٢٦) د. رمزى زكى، فكر الأزمة، مرجع سابق، ص ص ١٠٨-١١٢.

(٢٧) ريتشارد نيكسون : ١٩٩٩ نصر بلا حرب، مرجع سابق، ص٣١٠.

(٢٨) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق، ص ص١٩٢-١٩٣.

(٢٩) عادل حسين : الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية، الجزء الأول، دار الكلمة للنشر، بيروت، ط/١،١٩٨١، ص٢٣.

(٣٠) سعيد بن سعد مرطان : معضلة الدولة النامية فى الخروج من مصيدة الديون الخارجية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد(١٧)، العدد(٤)، ١٩٨٩، ص١٩٠.

(٣١) د. عبد الخالق عبد الله : العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق، ص١٨٥.

(٣٢) د. أحمد زايد : البناء السياسى فى الريف المصرى، تحليل لجماعات الصفوه القديمة والجديدة، دار المعارف، القاهرة، ط/١،١٩٨١، ص ص ١٨٤-١٨٦.

(٣٣) أحمد بهاء الدين : شرعية السلطة فى العالم العربى، دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٤، ص ص ٩-١٠.

(٣٤) د. إبراهيم العيسوى: قياس التبعية فى الوطن العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط/١، ١٩٨٩، ص ٥٤.

(٣٥) د. عواطف عبد الرحمن: قضايا التبعية الإعلامية والثقافية فى العالم الثالث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد(٧٨)، يونيه١٩٨٤، ص ص ٦٩-٧٠.
(٣٦) د. عواطف عبد الرحمن : الواقع المصرى في ظل ثورة يوليو، في" عبدالناصر وما بعده، إشراف أنيس الصياغ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/١، ١٩٨٠، ص ص ٢٧٠-٢٧١.
(٣٧) د. سمير نعيم، أهل مصر، الجزء(٢)، مرجع سابق، ص ٤١.
(٣٨) المرجع السابق، ص ص ٤٤-٤٦.
(٣٩) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير التنمية فى العالم (١٩٨٧)، ترجمة مركز الاهرام للترجمة والنشر، ط/١، يونيو ١٩٨٧، ص ٢٢٤.
(٤٠) د. سمير نعيم ، أهل مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٦ .
(٤١) د. عمرو محيى الدين ، د. سعد الدين إبراهيم : "اشتراك الدولة والنمو الاقتصادى" ، فى : ربع قرن (٥٢ - ١٩٧٧) ، تحرير : د. سعد الدين إبراهيم ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص ٣٠٥ .
(٤٢) د. سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٢٤٣ .
(٤٣) د. محمود أمين العالم : الوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى الحديث ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٠٧ - ١٠٨ .
(٤٤) د. جودة عبد الخالق: الانفتاح الاقتصادى والنمو الاقتصادى فى مصر(٧١-١٩٧٧) فى: مصر فى ربع قرن، مرجع سابق، ص٣٨٨.
(٤٥) د. عاطف صدقى، د. أحمد الغندور: التحول الاشتراكى فى الجمهورية العربية المتحدة، حتمية الحل الاشتراكى، الهيئة العامه للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧١،ص٦١.
(٤٦) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصرى، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط/١، ١٩٩٤، ص ١٥.
(٤٧) د. على الجريتلى : التاريخ الاقتصادى للثورة ١٩٥٢-١٩٦٦، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٤، ص ١٣٩.
(٤٨) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصرى، مرجع سابق، ص ص ١٨-١٩.
(٤٩) د. سمير نعيم، أهل مصر، الجزء(٢)، مرجع سابق، ص ص ٤٧-٤٩.
(٥٠) د. فؤاد مرسى: هذا الانفتاح الاقتصادى، دار الوحدة للطباعة والنشر، بيروت، ط/٢،١٩٨٠، ص ص ٩٦-٩٧.
(٥١) د. إبراهيم العيسوى: المأزق والمخرج، أزمة الاقتصاد المصرى وسبل مواجهتها، كتاب غير دورى، سلسلة المكتبة السياسية، الكتاب الخامس، حزب التجمع، القاهرة، مارس١٩٨٧، ص٧.

(٥٢) د. عاطف صدقى وآخرون، مرجع سابق، ص ٩.
وأيضا" د.فؤاد مرسى: هذا الانفتاح الاقتصادى، مرجع سابق، ص ص١٦-١٧.

(٥٣) د. فؤاد مرسى: مصير القطاع العام فى مصر، دراسة فى إخضاع رأسمالية الدولة لرأس المال المحلى والأجنبى، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٧، ص ص١٦-١٧.

(٥٤) د. سمير نعيم : " المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف الدينى حالة مصر"، مجلة المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، السنة (١٢)، العدد(١٣١)، يناير،١٩٩٠، ص١١٧.

(٥٥) عادل حسين: الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ص ٤٥٤-٤٨٦.

(٥٦) د. إبراهيم العيسوى : فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، كتاب الأهالى، العدد(٣)، سبتمبر/١٩٨٤، ص ٢٢.

(٥٧) د. سمير نعيم : " التكوين الاقتصادى - الاجتماعى وأنماط الشخصية فى الوطن العربى "، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٤)، المجلد (١١)، ديسمبر١٩٨٣، ص ص ٩٣-٩٤.

(٥٨) د. جودة عبد الخالق: [illegible]فتاح الاقتصادى والنمو الاقتصادى فى مصر، مرجع سابق، ص ٣٨٩، ص [illegible] ٣٩٧-٢٩٨.

(٥٩) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصرى، مرجع سابق، ص ١٢٠-١٢١.

(٦٠) د. سمير نعيم، أهل مصر الجزء (٢)، مرجع سابق، ص ٧٤.

(٦١) د. جلال أمين، معضلة الا[illegible]اد المصرى، مرجع سابق، ص ٣٥.

(٦٢) عادل غنيم : النموذج المصر[illegible] لرأسمالية الدولة التابعة، دراسة فى التغيرات الاقتصادية والطبقية فى مصر (١٩٧٤-١٩٨٢)، دار المستقبل العربى، ط/١،١٩٨٦، ص[illegible]-١٠ص١٥٧، ص ١٠٣

(٦٣) تقرير لجنة الشئون المالية والاقتصادية بـ[illegible] الشورى عن [illegible]اسات الاستثمار عام ١٩٨٥، نقلا عن : د. سمير [illegible] أهل مصر، مرجع سابق ص٦٧.

(٦٤) د. جلال أمين: معضلة الاقتصاد المص[illegible]ى، مرجع سابق، ص٣[illegible]

(٦٥) تقرير لجنة الشئون المالية والاقتصا[illegible] مجلس الشورى عن سياسات الاستثمار عام ١٩٨٥. نقلا عن " د. سمير ن[illegible] أهل مصر، مرجع سابق، ص٦٧.

(٦٦) د. سعد الدين إبراهيم، مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص ٢٤٥.

(٦٧) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير التنمية فى العالم عام ١٩٨٩، ترجمة مركز الاهرام للترجمة والنشر، يونيو ١٩٨٧، ص ٢٠٦، وانظر أيضا: تقرير البنك الدولى لعام ١٩٨٩، ص ٢٢٤، وتقرير البنك الدولى لعام ١٩٩١، ص ٢٤٨.

(٦٨) د. فؤاد مرسى، هذا الانفتاح الاقتصادى، مرجع سابق، ص١٠٣.

(٦٩) د.إبراهيم العيسوى: فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص٢٧-٢٩.

(٧٠) د. سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص٢٤٥، وأنظر أيضا : د. إبراهيم العيسوى، فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص ٢٢-٢٤.

(٧١) د. إبراهيم العيسوى: المأزق والمخرج، مرجع سابق، ص ص ٢٥-٢٧.

(٧٢) د. إبراهيم العيسوى: المسار الاقتصادى فى مصر وسياسات الإصلاح، دراسات نقدية فى الأزمة الاقتصادية، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٣.

(73) Judith Cochran, op, cit, p.54, 55

(٧٤) د. عبد العليم محمد : الخطاب الساداتى، تحليل الحقل الايديولوجى للخطاب الساداتى، كتاب الأهالى، العدد (٢٧)، أغسطس ١٩٩٠، ص ١٩٧.

(٧٥) د. إسماعيل صبرى عبد الله : مصر التى نريدها، تقرير سياسى وبرنامج مرحلى، دار الشروق، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢، ص ص ٧١-٧٢.

(٧٦) د. محمود أمين العالم : الوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى المعاصر، مرجع سابق، ص١٠٦.

(٧٧) المرجع السابق، ص ١٠٥.

(٧٨) د. سمير نعيم " أثر التغيرات البنائية فى المجتمع المصرى خلال حقبة السبعينيات على أنساق القيم الاجتماعية ومستقبل التنمية "، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد (١)، السنة (١١)، مارس ١٩٨٣. ص ص ١١٦-١٢٢، ص ١٢٤، ص ١٢٥.

(٧٩) د.عبد العظيم أنيس : التعليم فى زمن الانفتاح، دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٧٧.

(٨٠) د.إبراهيم العيسوى:فى إصلاح ما أفسده الانفتاح،مرجع سابق، ص ص ٣٩-٤٠.

(٨١) دستور الجمهورية العربية المتحدة، ١٩٦٤/٣/٢٥، مصلحة الاستعلامات القاهرة، المواد : ٨،٩،٣٨،٣٩.

(٨٢) د. سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص٢٤٣.

(83) Judith Cochran, op. cit, o.45.

(٨٤) د. سعد الدين إبراهيم: " التنمية فى مصر" الحلم الذى لم يتحقق بعد " فى : مصر فى ربع قرن، مرجع سابق، ص ٥٢٤.

(85) Judith Cochran, op.cit, p.45.

(٨٦) د. سعد الدين إبراهيم، مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص٢٤٣.

(٨٧) د. أحمد عبد الله: الطلبه والسياسة فى مصر، ترجمة:إكرام يوسف،سينا للنشر،القاهرة،ط/١،، ص ص١٢٧-١٢٨.

(٨٨) د. عبد العظيم أنيس : التعليم فى زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٦٣.
(٨٩) د. إبراهيم العيسوى، فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص١٨.
(٩٠) د. صلاح الدين المتبولى : التعليم المصرى والقروض الأجنبية، دراسة تقويمية لتوظيف القروض والمعونات الأجنبية فى تطوير التعليم فى مصر، كتاب الأهرام الاقتصادى، العدد (٨٩)، يونيو ١٩٩٥، ص٥٩.
(٩١) د. فؤاد مرسى: مصير القطاع العام فى مصر، دراسة فى إخضاع رأسمالية الدولة لرأس المال المحلى والأجنبى، مركز البحوث العربية، ١٩٨٧، ص ص ١٧-١٨.
(٩٢) د. إبراهيم العيسوى: فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص ١٦ - ١٨.
(٩٣) د. حامد عمار : فى بناء الإنسان العربى، دار سعاد الصباح، ط/١، ١٩٩٢ - ص ٥٦.
(٩٤) د. عبد العظيم أنيس: التعليم فى زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ١١٢،٤٨.
(٩٥) Judith Cochran, Op. cit, p. 55.
(٩٦) د. على السيد الشخيبى: بحث فى تكافؤ الفرص التعليمية،مرجع سابق،ص ٣٧١.
(٩٧) د. أحمد عبد الله : ال'لبه والسياسة فى مصر، مرجع سابق، ص ٢٧٠
(٩٨) د. عبدالعظيم أنيس : ـعليم فى زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص٦٣،٢٥.
(٩٩) المرجع السابق، ص ٩٨.
(١٠٠) د.صلاح الدين المتبو!ـ:التعليم المصرى والقروض الاجنبية، مرجع سابق،ص٣٥.
(١٠١) المرجع السابق، ص ٣٦.
(١٠٢) من حديث مع وزير التعليم، جريدة الجمهورية، ١٩٩١/٩/١٩.
(١٠٣) من حديث مع وزير التعليم، جريدة الأه المسائى، ١٩٩١/١٢/٢٨.
(١٠٤) د.صلاح الدين المتبولى،التعليم الم رى والقروض الأجنبية،مرجع سابق،ص٥٢.
(١٠٥) المرجع السابق، ص ٥٢.
(١٠٦) المرجع السابق، ص ص ٥٢ - ٩٠
(١٠٧) د. حامد عمار: من قضايا الأزمة ـربوية، دار سعاد الصباح، القاهره، ط/١، ١٩٩٢، ص ص ١٣٧- ١٣٩.
(١٠٨) د. صلاح الدين المتبولى، مرجع سابق، ص ٧.
(١٠٩) المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى(٥٢-١٩٨٠)، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ١٣٢.

(١١٠) د. أمانى قنديل : القطاع الخاص والسياسة التعليمية فى مصر، فى: القطاع الخاص والسياسات العامة فى مصر، تحرير: د. أمانى قنديل، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهره، ١٩٨٩، ص ١٤٧.

(111) Judith Cochran: op. cit, p.92

(١١٢) د. ضياء الدين زاهر: سياسة البعثات فى مصر، فى: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، تحرير: د. آمانى قنديل، مرجع سابق، ص ٣٥٣

(113) Judith Cochran,op.cit,p. 92.

(١١٤) د. صلاح الدين المتبولى، مرجع سابق، ص ٢٣.

الفصل السابع
أزمة النسق التعليمى فى ضوء
علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى
" تشخيص الأزمة "

الفصل السابع

أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى" تشخيص الأزمة "

ويتضمن الفصل العناصر التالية :

أولا :

" المستوى الخارجي لأزمة النسق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة والتفاعل السائد بين النسق التعليمي والأنساق الاجتماعية الأخرى " :

(١) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الاقتصادي خلال مرحلتي : التوجه الاشتراكي (١٩٥٢ - ١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي(١٩٧٠-١٩٩٠).

(٢) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الاجتماعي خلال مرحلتي : التوجه الاشتراكي (١٩٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي(١٩٧٠-١٩٩٠).

(٣) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الثقافي خلال مرحلتي: التوجه الاشتراكي (١٩٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠-١٩٩٠).

ثانيا :

"المستوى الداخلي لأزمة النسق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة بين عناصره ومكوناته الداخليه خلال مرحلتي التوجه الاشتراكي والليبرالي".

مقدمة :

خلص الفصل السابق إلى أن أزمة النسق التعليمى إنما تمثل مظهرا من مظاهر أو جوانب الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى، وأن بقية مظاهر أو جوانب الأزمة كامنة فى الأنساق الفرعية الأخرى للمجتمع. فأزمة التعليم هى فى جوهرها أزمة مجتمع حيث تشكل أزمة التعليم أحد جوانب الأزمة المجتمعية الشاملة.

وانطلاقا من ذلك، يحاول هذا الفصل تشخيص أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقاته الجدلية بالأنساق الاجتماعية الأخرى، حيث يمكن تشخيص أزمة التعليم فيما يعانيه هذا النسق من ضعف التمفصل – وأحيانا التناقض – بينه وبين الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع. وعلى مستوى النسق التعليمى من الداخل، يعانى هذا النسق أيضا من ضعف التمفصل أو التناقض بين مكوناته وعناصره الرئيسية، وهو المستوى الثانى للأزمة.

فالأزمة الاجتماعية إذن – أى الأزمة التى تقع فى إطار أحد الأنساق الاجتماعية – تحدث عادة على مستويين، المستوى الأول : يتمثل فى ضعف التمفصل بين النسق الاجتماعى الذى تحدث الأزمة فى إطاره، وبين غيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى، أى عدم التمفصل من خارج النسق. أما المستوى الثانى : فيتمثل فى ضعف التمفصل بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق ذاته، أى ضعف التمفصل داخل النسق الاجتماعى.

فأزمة النسق الاقتصادى – على سبيل المثال– تحدث على المستوى الأول من خلال ضعف التمفصل بين هـ النسق وغيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع. بينما تحدث على المستوى الثانى من خلال ضعف التمفصل بين القطاعات . ئية التى يتكون منها هذا النسق مثل : قطاع الزراعه، والصناعه، والخد ات وغيرها.

غير أن أزمة النسق التعليمى ى المجتمع المصرى – وكما خلص الفصل السابق – قد اختلفت حدتها بين مرحلتى التوجه الاشتراكى والتوجه الليبرالى، وذلك كانعكاس لاختلاف حدة الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى فى المرحلتين.

فخلال مرحلة التوجه الاشتراكى، وحيث كانت هناك محاولة لتجاوز حالة التخلف فى المجتمع المصرى عن طريق تحقيق التنمية المستقلة،

انخفضت حدة الأزمة البنائية مما كان له انعكاسه على ملامح وخصائص الأنساق الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع، وعلى طبيعة العلاقات السائده والتفاعل المتبادل بين هذه الأنساق ومنها النسق التعليمي. وخاصة وأنه كانت هناك محاولة وتجربة لتحقيق التمفصل بين هذا النسق وغيره من الأنساق الفرعية الأخرى.

وخلال مرحلة التوجه الليبرالى، شهد المجتمع المصرى ازدياد حدة أزمته البنائيه مع اختلاف طبيعة البنية الاقتصادية – الاجتماعية السائدة خلال هذه المرحلة إلى جانب زيادة الضغوط الخارجية من قبل النظام الدولى كما سبقت الإشارة إلى ذلك أيضا فى الفصل السابق. وقد كان لازدياد حدة الأزمة البنائية أثره على ملامح وخصائص الأنساق الاجتماعية المختلفة وعلى طبيعة العلاقات السائده بينها، وما أصبحت تعانيه هذه الأنساق من ضعف التمفصل فيما بينها كنتاج لمحاولات تفكيك ترابطها العضوى وربطها بالأنساق الاجتماعية القائمة فى المجتمعات الرأسمالية بحيث تستجيب لاحتياجاتها وتحقق أهدافها بدلا من الاستجابة لاحتياجات ومتطلبات المجتمع المصرى.

وكما اختلفت حدة أزمة النسق التعليمى على المستوى الخارجى بين مرحلتى التوجه الاشتراكى والتوجه الليبرالى، اختلفت أيضا حدة الأزمة على المستوى الداخلى للنسق بين المرحلتين بحيث يمكن القول بأن مرحلة التوجه الاشتراكى قد شهدت اتساقا كبيرا بين العناصر والمكونات الداخلية للنسق التعليمى بينما شهدت مرحلة التوجه الليبرالى تناقضا بين هذه العناصر الى حد كبير.

وبناء على ما سبق، يمكن تناول هذا الفصل من خلال محورين رئيسيين :

المحور الأول : يتضمن محاولة تشخيص أزمة التعليم من خلال التعرف على طبيعة التفاعل السائد بينه وبين الأنساق الفرعية الأخرى، وذلك بهدف الكشف عن كيفية حدوث ضعف التمفصل بين هذه الأنساق، حيث أن ذلك هو الجوهر الحقيقىلأزمة النسق التعليمى على المستوى الأول وهو المستوى الخارجى. ويتم تناول هذا المحور من خلال المقارنة بين المرحلتين المعنية بهما الدراسة وهما مرحلة التوجه الاشتراكى، ومرحلة التوجه الليبرالى.

أما المحور الثاني : فيتناول تشخيص أزمة النسق التعليمي من الداخل، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين عناصره ومكوناته الداخليه خلال مرحلتي: التوجه الاشتراكي، والتوجه الليبرالي، وحيث تشتمل مكونات النسق التعليمي المعنيه هنا على المكونات الرئيسية التالية:

- فلسفة التعليم
- السياسة التعليمية
- التخطيط التربوي
- العملية التعليمية

وذلك على اعتبار أن حالة اللا أزمة هي الحالة التي يسود فيها الأتساق والتمفصل بين هذه المكونات بحيث تنبثق كل منها عن الأخرى وتعبر عنها وتترجمها في الواقع العملي. بينما تعبر حالة الأزمة عن عدم اتساق، وتناقض في معظم الأحيان، بين هذه العناصر بحيث يعبر كل عنصر عن نقيض العنصر الذي انبثق منه. فتعبر السياسات التعليمية مثلا- كأحد هذه العناصر- عند تطبيقها في الواقع العملي عن فلسفة مناقضة للفلسفة التعليمية المعلنه، وهكذا بالنسبة لبقية العناصر.

ويمكن تناول المحورين السابقين على النحو التالي:

أولا : " المستوى الخارجي لأزمة النسق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة والتفاعل السائد بين النسق التعليمي والأنساق الاجتماعية الأخرى " :

تتحدد طبيعة العلاقات التي ينبغي أن تكون قائمة بين النسق التعليمي وبين أي نسق فرعي آخر داخل أي مجتمع في ضرورة أن يأخذ كلا النسقين في اعتباره ظروف وإمكانيات النسق الآخر عند رسم سياساته وصياغه أهدافه ووسائل تحقيق هذه الأهداف، وذلك حتى يتحقق التمفصل أو الترابط العضوي بين النسقين.

هذا التمفصل نجده قائما في المجتمعات المتقدمة حيث " يقيم القطاع التعليمي علاقات تبادلية مع النسق الاقتصادي وبقية قطاعات المجتمع الأخرى. وهو الأمر الذي يتجلى بشكل واضح عند رسم السياسة التعليمية في هذه المجتمعات. فسياسة التعليم هناك تتحدد وفقا لمشروعات تكوين رأس

المـال وخدمات الصحة والسكن والثقافة وما إلى ذلك. مما يجعل من النظام التعليمى فى تلك المجتمعات عاملا أساسيا من عوامل تطوير عمليات الانتاج، ومناهجه
الدراسية تخضع للمراجعة المستمره لتزويد الطلاب بالمعلومات والقيم المرتبطه دائما بأنماط الانتاج والاستهلاك المنشود" [١].

أما فى المجتمع المصرى.. فإن طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى وغيره من الأنساق الاجتماعية، تأخذ شكلا مختلفا عن المجتمعات المتقدمة. فكل من هذه الأنساق يرسم سياساته دون أن يأخذ فى اعتباره احتياجات وإمكانيات النسق الآخر. مما يؤدى إلى تفكيك الترابط العضوى فيما بينها والوصول إلى حالة عامة من ضعف التمفصل بين كافة أنساق المجتمع المصرى. ومن ثم فإن أزمة النسق التعليمى هى فى جوهرها أزمة مجتمع وليست أزمة تعليم. ويتضح ذلك من خلال الفقرات التالية التى تقدم محاولة لتفسير وفهم أزمة النسق التعليمى فى ضوء ضعف التمفصل القائم بينه وبين الأنساق الاجتماعية الأخرى، مع التركيزعلى : النسق الاقتصادى، والنسق الثقافى، والنسق الاجتماعى.

(١) أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالنسق الاقتصادى خلال مرحلتى : التوجه الاشتراكى (١٩٥٢- ١٩٧٠)، والتوجه الليبرالى(١٩٧٠-١٩٩٠) :

على الرغم من أن المجتمع المصرى حتى نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر - تحت السيطره العثمانية - كان مجتمعا زراعيا يتسم بنظام اقتصادى اقطاعى متخلف، إلا أنه يمكن القول بأن المجتمع المصرى خلال هذه المرحلة قد شهد تمفصلا بين النسق الاقتصادى والنسق التعليمى. فالنسق التعليمى كان نسقا متخلفا ضعيفا محدود البرامج لا يتعدى علوم اللغة والدين حيث حارب الأتراك العلم والتجديد واضطهدوا العلماء[٢]. ومن ثم كان النسق التعليمى متجانسا مع طبيعة النظام الاقتصادى السائد حيث كان اقتصاره على نمط التعليم الدينى ملائما لطبيعة هذا النظام الاقتصادى الذى لم يكن فى ذلك الوقت يحتاج لأكثر من ذلك النمط التعليمى.

وقد استمر المجتمع المصرى يشهد ذلك التمفصل بين النسقين : الاقتصادى والتعليمى خلال فترة حكم محمد على. فمع بداية حكم"محمد على"

فى مطلع القرن التاسع عشر لم يعد التعليم الذى عرفته مصر خلال الحكم العثمانى يناسب مطالب الدولة الحديثة التى أراد " محمد على " بناءها حيث نهض بالصناعة المصرية، وشيد المصانع، كما نهض بالانتاج الزراعى،وكذلك التجارة. ومن ثم احتاج " محمد على " فى مسيرة التنمية المستقلة التى بدأها إلى نظام تعليمى جديد يمد النظام الاقتصادى بما يحتاج إليه من تخصصات لازمة للاستمرار فى عملية التنمية[٣]. ومن أجل ذلك أنشأ "محمد على" نظاما تعليميا مدنيا حديثا يمكن القول بأنه كان نظاما متمفصلا ومرتبطا بالنسق الاقتصادى المصرى خلال هذه المرحلة.

وقد أكدت ذلك إحدى الدراسات السابقة، حيث خلصت فى إحدى نتائجها الخاصة بدور التعليم الجامعى فى تحقيق أهداف خطة التنمية فى المجتمع المصرى خلال عصر "محمد على" إلى أن : " التعليم العالى خلال هذه الفتره قد لعب دو ا إيجابيا فى تحديث المجتمع المصرى، فجاءت مخرجاته متسقه ومتلائم مع طبيعة المشروع الاجتماعى للحاكم فى تحديث المجتمع، وجاء هذا الاتس كنتيجة لوجود مشروع اجتماعى قومى للنهوض بالمجتمع " [٤].

وقد خلصت نفس ا اسة أيضا إلى أنه بغياب المشروع التنموى الواضح غاب الاتساق بين م ات التعليم العالى ومدخلات التحديث، وذلك خلال المرحلة الاستعمارية.

فمنذ إنهاء تجربة التنمية ا التى أقامها "محمد على"، وبداية المرحلة الاستعمارية، الاستعمار بر حتكارات الصناعية التى أقامها "محمد على"، وتحولت مصر إل مصدر ساسى للمواد راعية الأولية حيث تخصصت فى تصدير هذه ال شكل نمط الانتاج الاقتصادى الذى يعتمد

على " تصدير السلع الأولية " [٥]. ومن م أصبح النظام الاقتصادى المصرى متمفصلا مع اقتصاد المجتمعات الر اسمالية التى يصدر إليها المواد الخام اللازمة لصناعاتها، أى أصبح الاقتصاد المصرى مكرسا لخدمة اقتصاد الدول الرأسمالية ومتمفصلا معه.

وفى ذات الوقت أصبح النسق التعليمى أيضا متخصصا فى المعارف الاستهلاكية أى المعارف ذات الأهمية الوظيفية للاستهلاك بينما تخصصت

نظم التعليم الغربية فى المعارف الانتاجية أى المعارف ذات الأهمية الوظيفية للإنتاج. وتحول النسق التعليمى إلى أداه لخدمة أهداف المجتمعات الرأسمالية فى السيطرة الاقتصادية والسياسية على المجتمع المصرى وذلك بتخصصه فى المعارف الاستهلاكية[٦]. ومن ثم أصبح هذا النسق متمفصلا مع القطاع الاقتصادى فى المجتمعات الغربية، يساعد على تطويره من خلال ما يسهم به فى تكريس نمط التنمية المشوه فى الداخل.

وفى الوقت الذى أصبح فيه النسق التعليمى المصرى - خلال المرحلة الاستعمارية - متمفصلا مع النسق الاقتصادى القائم فى المجتمعات الغربية.. أصبح منفصلا عن أهداف واحتياجات النسق الاقتصادى فى المجتمع المصرى. ومن هنا كانت البداية فى تفكيك الترابط بين النسقين: التعليمى والاقتصادى خلال المرحلة الاستعمارية.

ومع قيام ثورة يوليو عام ١٩٥٢، وانتهاء الفترة الاستعمارية بدأت حكومة الثورة فى تأسيس بناء اجتماعى جديد يستهدف تحقيق الكفاية والعدل فى كل قطاعات المجتمع الرئيسية. فحاولت أن تجعل من النسق التعليمى أداة لإحداث تغيرات مجتمعية تتفق مع الأهداف القومية الجديدة للمجتمع المصرى بحيث يستجيب كل نشاط تعليمى لحاجة من حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ولكن هل تحقق الترابط العضوى مرة أخرى بين النسق التعليمى، والنسق الاقتصادى خلال هذه المرحلة، ثم من بعدها مرحلة التوجه الليبرالى؟ بعبارة أخرى: هل كان النسق الاقتصادى يأخذ فى اعتباره إمكانيات وظروف النسق التعليمى عند رسم سياساته الاقتصادية، وهل كان النسق التعليمى يأخذ فى اعتباره عند رسم السياسات التعليمية احتياجات ومتطلبات النسق الاقتصادى، وذلك خلال مرحلتى التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى ؟؟

يمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال النقاط التالية :

(أ) النسق الاقتصادى يصيغ سياساته بمعزل عن احتياجات وامكانيات النسق التعليمى :

أثيرت فى جميع الوثائق التعليمية الرسمية منذ الخمسينيات - كما سبقت الإشارة - مشكلة رئيسية تمثلت فى : عدم التوازن بين مخرجات

النسق التعليمى واحتياجات سوق العمل. وتمثلت أسباب هذه المشكلة – كما عرضت لها الوثائق الرسمية وخاصة فى مرحلة التوجه الليبرالى – فى الكثافة الطلابية بالجامعات، وعدم التوسع الكافى فى التعليم الفنى. ومن ثم كان الحل المطروح لهذه المشكلة متمثلا فى النهوض بالتعليم الفنى والتوسع فيه من أجل سد حاجات البلاد فى نهضتها الشاملة فى ميادين: الصناعة، والزراعة، والتجارة. هذا إلى جانب الحل الذى طرح خلال مرحلة التوجه الليبرالى والمتمثل فى ضرورة الحد من القبول بالجامعات المصرية، وخفض نسبة القبول بالتعليم الثانوى العام مع رفعها فى التعليم الفنى.. وهى الحلول التى طرحت خلال النصف الثانى من الثمانينيات فى وثيقة " السياسة التعليمية فى مصر" عام ١٩٨٥، و" استراتيجية تطوير التعليم فى مصر " عام ١٩٨٧.

وعلى الرغم من أن هذه المشكلة هى مشكلة قائمة بالفعل داخل المجتمع المصرى، إلا أن رؤية النظام لها قد جاءت رؤية جزئية إلى حد كبير حيث اختزل النظام أسباب المشكلة وحصرها فى النسق التعليمى، ومن ثم كانت مواجهتها عادة ما تبوء بالفشل، وهو الأمر الذى كانت تعترف به كل وثيقة تعليمية جديدة تصدر منذ السبعينيات.

ففى الوقت الذى يشاع فيه أن التوسع فى التعليم الفنى هو المخرج لحل مشكلة بطالة المتعلمين من خلال المواءمة بين مخرجات النظام التعليمى واحتياجات سوق العمل.. تؤكد الإحصاءات ارتفاع نسبة المقبولين فى التعليم الفنى (زراعى – صناعى – تجارى) إلى (٦٢٪) من جملة الطلبة المقبولين فى التعليم الثانوى العام فى سنة ١٩٩٢/٩١[٧]. وفى نفس الوقت تقل نسبة الطلاب فى التعليم العالى فى مصر عن بعض الدول النامية وعن جميع الدول المتقدمة، وذلك حسب تقرير مجلس الشورى فى عام ١٩٨٥. فقد أشار التقرير إلى أن " الشريحة العمرية من سن ١٩–٢٣ سنة، لايلتحق منها بالتعليم العالى سوى (١٣٪) [إحصاء ١٩٨٠]، بينما تبلغ هذه النسبة فى لبنان (١٧٪)، وفى أوربا (من ٢٠٪ إلى ٣٦٪)، وفى الولايات المتحدة (٥٥٪)[٨].

ومن ثم فإن تلك المشكلة التى يعانى منها النسق التعليمى – والمتمثله فى وجود فائض من مخرجات هذا النسق لايحتاجهم سوق العمل – ينبغى النظر إليها برؤية أكثر شمولا فى ضوء العلاقة القائمة بين النسق التعليمى

والنسق الاقتصادى. ذلك أن السبب الحقيقى لهذه المشكلة إنما يرجع إلى ضعف التمفصل القائم بين النسقين والمتمثل فى أن كلاهما يعمل بمعزل عن الآخر ويرسم سياساته بدون أن يأخذ فى اعتباره ظروف وإمكانيات النسق الآخر. فالنسق الاقتصادى فى مصر لايولد فرص العمل اللازمة لمخرجات النسق التعليمى نتيجة اعتماده على مشروعات كثيفة رأس المال بدلا من التركيز على مشروعات كثيفة العمالة وهو نمط المشروعات الأكثر ملاءمة لظروف وإمكانيات المجتمع المصرى. فضلا عن اعتماد النسق الاقتصادى على استيراد تكنولوجيا غير ملائمة لظروف النسق التعليمى[٩] - فهى تكنولوجيا تتطلب عمالة ماهرة عالية التدريب وقليلة العدد.. وهو نوع العمالة الذى لايستطيع أن يوفره التعليم الفنى فى مصر بظروفه وبمستواه الحالى، وبإمكانياته الحالية أيضا. أى أن النسق الاقتصادى هنا يرسم سياساته دون أن يأخذ فى اعتباره ظروف وإمكانيات النسق التعليمى.

غير أنه يمكن القول بأن مرحلة التوجه الاشتراكى قد شهدت قدرا من الترابط العضوى والتمفصل بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى كنتاج لطبيعة وخصائص البنية الاقتصادية التى كانت سائدة خلال هذه المرحلة، بينما أسهمت طبيعة البنية الاقتصادية خلال مرحلة التوجه الليبرالى فى تفكيك هذا الترابط بين النسقين.

ففيما يتعلق بالمشكلة السابق الحديث عنها، وهى مشكلة وجود فائض من مخرجات النسق التعليمى لايحتاجهم سوق العمل، وهى ما يطلق عليها: بطالة المتعلمين.. يلاحظ مايلى :

* **خلال مرحلة التوجه الاشتراكى :** - كما سبقت الإشارة -وفى إطار تركيز الاهتمام على القطاعات الانتاجية الرئيسية من النسق الاقتصادى وهما قطاعى الصناعة والزراعة حيث زادت معدلات النمو داخل هذين القطاعين، وفى إطار وضع قيود على القطاع الخاص والاستثمارات الأجنبية مع توجيه القروض والمساعدات الخارجية إلى قطاعات إنتاجية بدلا من توظيفها فى قطاعات استهلاكية.. فى إطار كل هذه السياسات أصبح الاقتصاد المصرى أكثر قدرة على استيعاب الأيدى العاملة من خلال ارتفاع معدلات النمو الاقتصادى، إضافة إلى تلك المشروعات العملاقة التى تبنت الدولة إقامتها

خلال هذه المرحلة مثل صناعة الحديد والصلب، والسد العالى، ومصانع الكيماويات، وغيرها من المشروعات التى جعلت الاقتصاد المصرى أكثر قدرة على استيعاب مخرجات النسق التعليمي.

وذلك بعكس ما حدث خلال مرحلة التوجه الليبرالى : حيث فتح الباب بلا قيود أمام القطاع الخاص الذى أطلقت يده فى السيطرة على مجالات النشاط الاقتصادى الرئيسية فى مصر، وحيث اتجه هذا القطاع إلى التركيز على المجالات التى تدر ربحا سريعا مثل مجالات الاستيراد والتصدير، والمقاولات والإسكان الفاخر، وإنتاج السلع الاستهلاكية. فضلا عن فتح الباب أمام الاستثمارات الأجنبية فى كل مجالات النشاط الاقتصادى وحيث اتجهت هذه الاستثمارات أيضا إلى جانب القطاع الخاص المصرى نحو قطاعات اقتصادية مرتبطة بالمجتمعات الرأسمالية أكثر من ارتباطها بالمجتمع المصرى مثل قطاعات : البترول والسياحة وغيرهما. إضافة إلى توجيه القروض الخارجية – خلال هذه المرحلة – نحو قطاعات غير إنتاجية كالتوزيع والخدمات. وفى إطار هذه السياسات أصبحت القطاعات الرائدة فى الاقتصاد المصرى هى القطاعات الريعية مثل قطاع السياحة، وتحويلات المصريين بالخارج، ورسوم قناة السويس، وتصدير البترول، بعد أن كانت الصناعة والزراعة هى القطاعات الرائدة خلال المرحلة السابقة. وقد ترتب على اعتماد الاقتصاد المصرى على القطاعات الريعية كقطاعات رائدة إلى جانب تراجع الدولة عن المشروعات الصناعية العملاقة التى تبنتها فى الستينيات.. ربط الاقتصاد المصرى باقتصاد المجتمعات الرأسمالية من ناحية، وانخفاض قدرة النسق الاقتصادى المصرى على استيعاب مخرجات النسق التعليمى من ناحية أخرى.

ويؤكد ارتفاع نسبة البطالة – وخاصة بطالة المتعلمين – خلال مرحلة التوجه الليبرالى عنها خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، على انخفاض قدرة النسق الاقتصادى خلال المرحلة الليبرالية على استيعاب مخرجات النسق التعليمى – فقد بلغت نسبة البطالة فى عام ١٩٦٠ (٢ر٢٪) وارتفعت إلى (٧ر٧٪) فى عام ١٩٧٦ ثم وصلت إلى (٧ر١٤٪) فى عام ١٩٨٦[١٠]. كذلك تركزت المعدلات العالية للبطالة خلال مرحلة التوجه الاشتراكى بين الفئات غير المؤهلة بينما ارتفع النصيب النسبى للمؤهلين من جملة المتعطلين

من (١ر٢٤٪) عام ١٩٦٠ إلى (٣ر٦٠٪) عام ١٩٧٨. كذلك تضاعف النصيب النسبى من قوة العمل ذات المستوى التعليمى المتوسط فيما أعلى، من جملة المتعطلين، مرتين ونصف خلال الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٧٦ بينما انخفض النصيب النسبى لقوة العمل من جملة المتعطلين لغير المؤهلين إلى حوالى النصف خلال نفس الفترة(١١).

ويشير ارتفاع نسبة البطالة بين المتعلمين خلال مرحلة التوجه الليبرالى إلى ارتباط ذلك الخلل الحادث بين مخرجات النسق التعليمى واحتياجات سوق العمل، بطبيعة السياسات الاقتصادية السائدة التى تركزت على قطاعات غير إنتاجية، والتى ترتب عليها انخفاض معدلات النمو الاقتصادى فى نفس الوقت الذى ارتفعت فيه معدلات النمو داخل قطاع التعليم حيث زادت نسبة الاستيعاب خلال مرحلة التوجه الليبرالى داخل كل المراحل التعليمية كما سبقت الإشارة. وقد أدى تخلف معدلات النمو الاقتصادى عن معدلات النمو فى التعليم إلى وجود فائض من المتعلمين المتعطلين أو غير المنتجين لقيم حقيقية تضيف إلى الناتج القومى.

* **أن الاتجاه المتزايد** - خلال مرحلة التوجه الليبرالى - نحو الخصخصة قد زاد من عجز مواقع العمل والانتاج فى مصر عن توفير فرص العمل المطلوبة لاستيعاب الخريجين حيث أكدت معظم الدراسات والإحصاءات المختلفة عدم مساهمة القطاع الخاص فى خلق فرص كبيرة للعمالة كما كان متوقعا منه. وهو الأمر الذى يؤكده تزايد معدلات البطالة فى السنوات الأخيرة التى زاد خلالها الاتجاه نحو التخصيصية.

فسيطرة القطاع الخاص على معظم مجالات النشاط الاقتصادى جعلت فرص العمل داخل هذه المجالات متاحة فقط أمام قطاع ضئيل من مخرجات النسق التعليمى من خريجى المدارس الأجنبية. فضلا عما استجد أخيرا من فتح أقسام للدراسة باللغة الانجليزية فى بعض الكليات الجامعية، وذلك من أجل تخريج موظفين يصلحون للعمل فى القطاعات الاقتصادية الاستثمارية التى سيطرت على سوق العمل فى مصر، وقطاع البنوك الأجنبية، وقطاع السياحة وغير ذلك من شركات القطاع الخاص.

ومن ثم، فقد تم توجيه النسق التعليمى بحيث يلبى احتياجات القطاعات الأجنبية والقطاع الخاص المحلى، وفى نفس الوقت انفصل عن احتياجات ومتطلبات قطاعات الانتاج الرئيسية فى المجتمع المصرى وخاصة قطاع الزراعة برغم أهميته الكبيرة داخل النسق الاقتصادى، وهو ما تؤكده نسبة القوى العاملة فى هذا القطاع حيث بلغت هذه النسبة فى عام ١٩٨٥ (٤٦٪)(١٢)وفى عام ١٩٨٠ (٥٠٪)(١٣)، بينما كانت نسبة القوى العاملة فى قطاع الزراعة خلال الستينيات، وفى عام ١٩٦٠ (٥٨٪)(١٤).

كذلك تذهب بعض الدراسات إلى أن خريجى التعليم العالى من المهندسين الزراعيين ومهندسى الرى والعاملين فى التعاونيات الزراعية يشكلون نسبة قليلة من قوة العمل داخل قطاع الزراعة فى المجتمع المصرى الذى مازال يعتمد قطاع الزراعة فيه على الفلاحين ومعظمهم أميون(١٥).

فقد بلغ عدد خريجى التعليم الزراعى الداخلين فى قوة العمل فى عام ١٩٨٢: (٩ر٢١) ألف خريج، وعدد خريجى التعليم الصناعى (٦ر٦٥) ألف خريج، بينما بلغ عدد خريجى التعليم التجارى (٤ر١٠١) ألف.

وفى عام ١٩٨٦: بلغ عدد خريجى التعليم الزراعى الداخلين فى قوة العمل حوالى (٥ر٢٨) ألف خريج، والصناعى (٨ر٨٥) ألف، بينما وصل عدد خريجى التعليم التجارى الداخلين فى قوة العمل إلى (٤ر١٣١) ألف خريج(١٦). هذا إلى جانب ما تنبأت به إحدى الدراسات التى أجراها خبراء وزارة القوى العاملة بالتنسيق مع منظمة العمل الدولية حول ملامح قوة العمل المصرية وأثر التغير السكانى فى تشكيل قوة العمل، حيث تنبأت هذه الدراسة بأن النسبة المئوية لقوة العمل فى الزراعة سوف تنخفض بمقدار (٢ر٩) درجة أى من (٢ر٤٠٪) إلى (٣١٪) خلال الفترة من (١٩٨١إلى ٢٠٠١)(١٧).

وتشير الأرقام السابقة إلى ضعف الإسهام الذى يقدمه النسق التعليمى كقوة عمل فى القطاع الزراعى.

(ب) النسق التعليمى يصوغ سياساته بمعزل عن متطلبات ومشكلات النسق الاقتصادى :

فى الوقت الذى يعمل فيه النسق الاقتصادى بمعزل عن النسق التعليمى حيث يصوغ سياساته دون أن يأخذ فى اعتباره احتياجات وامكانيات

النسق التعليمى وأيضا احتياجات وإمكانيات مخرجاته.. فى نفس الوقت يعمل النسق التعليمى أيضا بمعزل عن النسق الاقتصادى ودون أن يأخذ فى اعتباره احتياجات هذا النسق ومتطلباته ومشكلاته أيضا.

فعلى الرغم من الوعى الذى بدأ مع بداية عقد الستينيات بضرورة ربط سياسات التنمية ربطا مباشرا بقضايا التعليم من خلال إعادة النظر فى نوعية التعليم الذى يتلقاه الطلاب نظرا لما يمارسه من تأثير على العمالة التى تحتاجها خطة التنمية فى مجالات الانتاج المختلفة، وعلى الرغم من المحاولات التى بدأت لربط النسق التعليمى باحتياجات التنمية. إلا أن هناك بعض الدراسات التى أكدت على أن النسق التعليمى لم يقدم إسهاما فعليا للنسق الاقتصادى أو لعملية التنمية الاقتصادية، ولم يضع النسق التعليمى فى صياغة مناهجه الاحتياجات الفعلية للنسق الاقتصادى.

من هذه الدراسات: دراسة " أحمد رفعت عبد اللطيف " عن " دور التعليم الزراعى فى التنمية الاقتصادية فى مجتمع الجمهورية العربية المتحدة"[١٨]. وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور التعليم الزراعى فى النهضة الزراعية الحديثة وفى عملية التنمية الاقتصادية بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢. وطرحت الدراسة عدة تساؤلات من بينها :

- هل يساير التعليم الزراعى خطة التنمية الاقتصادية فى المجال الزراعى.؟
- إلى أى حد يقابل التغير فى التعليم الزراعى مطالب التغيرات الاقتصادية.؟

وقد خلص الباحث إلى نتائج تؤكد عجز التعليم الزراعى عن تحقيق مطالب خطة التنمية الزراعية حيث فشلت المدرسة الاعدادية الزراعية فى تحقيق الهدف الذى حدده قانون رقم (٢٦٢) لسنة ١٩٥٦ والذى ينص على أن التعليم الإعدادى الزراعى إنما يهدف إلى إعداد العمال الفنيين المهرة. كذلك خلصت الدراسة إلى عدم ملاءمة المناهج الدراسية فى التعليم الزراعى – الإعدادى والثانوى – لأهداف الدراسة ولمستوى التلاميذ ولحاجاتهم. وعدم ملاءمة المناهج أيضا فى التعليم الثانوى الزراعى – برغم حدوث تغييرات كثيرة فيها بعد الثورة – للظروف البيئية المختلفة السائدة فى مختلف محافظات وقرى المجتمع المصرى. ومن ثم خلصت الدراسة إلى نتيجة

نهائية تؤكد على أن التعليم الزراعى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، لم يحقق ما ينبغى عليه أن يحققه من إعداد الطلاب إعدادا علميا حديثا يؤهلهم للقيام بالأعمال الحرة فى جميع الميادين الزراعية المختلفة.

دراسة أخرى أجرتها ابتسام محمد حسن عن " تقويم خطط التعليم العام فى إطار خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى ج.م.ع فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨٧ "[١٩]. حيث توضح هذه الدراسة كيفية انعزال النسق التعليمى فى وضع خططه التعليمية عن النسق الاقتصادى حيث تحاول إثبات أن الخطط التعليمية خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات، لم تخطط للقوى العاملة فى القطاع الاقتصادى. فقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات من بينها تساؤل خاص بالتعرف على مدى تحقيق الخطط التعليمية لأهدافها خلال فترتى الدراسة وهما الفترة من (٥٢-١٩٧٠)، والفترة من (٧١-١٩٨٧)،وفيهما تناولت الباحثة خطط التعليم العام فى مصر خلال هاتين الفترتين كل على حدة. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من بينها أن سياسة القبول كانت سياسة قاصرة فى خطط التعليم الموضوعة خلال هاتين الفترتين وعانت من صعوبات التنفيذ فى الواقع الفعلى، ولم يتحقق تكافؤ الفرص التعليمية فى الخطتين إلا بمقدار. فضلا عن أن الخطط التعليمية لم تخطط للقوى العاملة فى القطاع الاقتصادى.

وفى دراسة ثالثة هى دراسة " سهام نعيم أحمد عن : " التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى "[٢٠]، وحيث استهدفت الدراسة التعرف على الدور الذى قام به التعليم الجامعى فى تحقيق أهداف خطة التنمية فى المجتمع المصرى ابتداء من عصر " محمد على " وحتى الخطة الخمسية للتنمية ١٩٨٣/٨٢ إلى [illegible] ١٩[illegible]، وعلاقة ذلك بتخطيط القوى العاملة فى القطاعين العام والحكومى،و[illegible]تهدفت الدراسة أيضا تحديد طبيعة العلاقة بين التخصصات المختلفة التى [illegible]يحها التعليم الجامعى من ناحية وبين احتياجات التنمية من ناحية أخرى. وخلصت الدراسة إلى نتائج من بينها أن السياسة التى اتبعتها الدولة فى كسب تأييد الطبقات الوسطى والدنيا كقوى اجتماعية مدعمة واعتبار التعليم الجامعى أحد الأدوات الأساسية لكسب النظام السياسى لشرعيته، أدت هذه السياسة إلى التضخم التعليمى، فى الوقت الذى

غابت فيه الاستراتيجية القومية للتنمية الاقتصادية بسبب دخول مصر حرب ١٩٦٧، مما نجم عنه عدم تلاؤم التعليم مع احتياجات القطاع الاقتصادي.

ولكن برغم ما تؤكده نتائج الدراسات السابقة حول عدم إسهام النسق التعليمي في النسق الاقتصادي من خلال صياغة مناهجه وخططه بمعزل عن احتياجات هذا النسق. إلا أنه يمكن القول بأن النسق التعليمي لم يكن يعمل بمعزل تام عن النسق الاقتصادى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى حيث جرت خلال هذه المرحلة محاولات لإجراء تغييرات فى هيكل النسق التعليمى وبعض أنواع التعليم الفنى لكى تتكيف مع احتياجات النسق الاقتصادى واحتياجات البيئة. وذلك على عكس ما جرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى التى تم التركيز فيها على أنواع من التعليم الفنى لايحتاجها النسق الاقتصادى.

ويمكن المقارنة بين المرحلتين فيما يلى :

* شهدت مرحلة التوجيه الاشتراكى توسعا فى أنواع معينة من التعليم الفنى وهى الأنواع التى تخدم أهداف التنمية الاقتصادية.. على عكس ما حدث فى مرحلة التوجه الليبرالى وحيث تم التوسع فى الأنواع التى لم تكن تحتاجها عملية التنمية. ويتضح ذلك من مقارنة نسب المقيدين فى مدارس التعليم الفنى خلال المرحلتين حيث بلغت نسبتهم فى المدارس الصناعية إلى جملة المقيدين فى التعليم الفنى حوالى (٦١٪) فى عام ١٩٥٤/٥٣، بينما انخفضت إلى (٢٦٪) فى عام ١٩٨٢/٨١. وفى نفس الوقت ارتفعت نسبة تلاميذ التعليم التجارى من (٢٣٪) عام ١٩٥٤/٥٣ إلى(٦٣٪) عام ١٩٨٢/٨١ كذلك بلغت نسبة المدارس الصناعية التى أنشئت عام ١٩٥٤/٥٣ (٥٠٪) من جملة المدارس الفنية، وهبطت هذه النسبة إلى نحو (٢٨٪) فى عام ١٩٨٢/٨١[٢١].

* تمت إعادة تشكيل هيكل التعليم الفنى بحيث يتكيف مع التغيرات والأوضاع الاقتصادية الجديدة فى المجتمع. فقد ذكرت وزارة التربية والتعليم فى أحد تقاريرها أن التغيرات الاقتصادية الجديدة فى المجتمع المصرى قد خلقت أوضاعا اقتصادية تتطلب إعادة تشكيل المشتغلين بالزراعة على أساس هرمى فى قمته المهندسون

الزراعيون، وفى قاعدته العمال الفنيون. واستنادا إلى ذلك تم إعادة ترتيب السلم التعليمى الفنى وفقا لهذا التشكيل الهرمى[٢٢].

* وفيما يتعلق بالتعليم الصناعى، تم وضع نظام فى المرحلة الثانوية الصناعية من شأنه أن يجعل الطالب يمر فى السنة الواحدة بستة من الصناعات الموجودة بالمدرسة بقصد استبانة ميوله بحيث يتخصص فى السنة الثانية فى الصناعة التى يظهر فيها تفوقه. وقد حددت الوزارة أحد أهداف التعليم الصناعى، والتعليم الفنى كله – فى تدريب الطلبة وهم مازالوا فى مدارسهم على الانتاج الفعلى الذى يسهمون به فى خدمة البيئة وحتى تكون المدرسة الفنية مصدرا لرفع مستوى الانتاج الفنى. وبذلك حاولت الوزارة الربط بين المدرسة الصناعية وبين البيئة حيث تحولت المدرسة الصناعية إلى مصنع حقيقى يقدم للسوق إنتاجا رفيعا بأثمان وتكاليف معقولة[٢٣].

* أنشأت وزارة التربية والتعليم فى نهاية عقد الخمسينيات مراكز للتدريب المهنى لتدرس فيها دراسات مهنية وهى دراسات مسائية للحصول على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية الصناعية وتسرى عليها نفس شروط القبول بالمدرسة الاعدادية الصناعية عدا شرط السن. وذلك لتثقيف العمال حيث أنشئت هذه المراكز فى عدد من المصانع والشركات الهامة، ونجحت هذه التجربة فى تثقيف عمال تلك الشركات من الناحية الفنية، فارتفعت كفايتهم الفنية والانتاجية[٢٤].

* أنشئت مراكز التدريب المهنى أيضا فى المدارس الاعدادية الزراعية لقبول المزارعين الذين تتوافر لديهم الرغبة فى التزود بنوع خاص من المعرفة والتدريب مجانا وذلك للارتفاع بمستوى كفايتهم الزراعية[٢٥].

وتشكل الاجراءات السابقة محاولات للنهوض بالتعليم الفنى – ليس من حيث الكم فقط – ولكن من حيث الكيف أيضا حيث كان هناك سعى دائم لإقامة جسور بين أنواع من التعليم الفنى وهى الأنواع اللازمة لخدمة قطاعات الانتاج الرئيسية ممثلة فى قطاعى الزراعة والصناعة، وبين هذه القطاعات، حيث تم التخطيط لكيفية تنظيم

التعليم الزراعى والصناعى وفقا لاحتياجات الأنشطة الزراعية والصناعية ووفقا لما تقتضيه التغيرات الاقتصادية الجديدة. فضلا عن محاولة تنمية قدرات العمالة الفنية العادية لجعلها عمالة فنية ماهرة.

وهذه المحاولات تؤكد أن النسق التعليمى لم يكن يعمل بمعزل تام عن احتياجات النسق الاقتصادى، وإنما كان يتم تشكيل هيكل النسق التعليمى وإنشاء مراكز للتدريب بما يلائم احتياجات النسق الاقتصادى. وإن لم يكن الترابط بينهما قد اصبح ترابطا كاملا إلى درجة التمفصل إلا أنهما كانا أكثر إرتباطا عن مرحلة التوجه الليبرالى.

فخلال مرحلة التوجه الليبرالى كان التركيز فى التعليم الفنى على التعليم التجارى برغم عدم احتياج النسق الاقتصادى لهذا النوع من التعليم. فقد بلغت نسبة المقيدين فى التعليم التجارى فى عام ١٩٧٩حوالى (٦٣٪) من إجمالى طلبة التعليم الفنى، بينما بلغت نسبة المقيدين فى التعليم الزراعى (١٠٪) والتعليم الصناعى (٢٧٪) من مجموع المقيدين بالتعليم الفنى. وقد ارتبط التركيز على التعليم التجارى خلال هذه المرحلة بتخفيض الإنفاق على التعليم حيث تنخفض تكاليف التعليم التجارى مقارنة بالتعليم الصناعى والزراعى ويتكلف تعليم الطالب الواحد فى التعليم التجارى حوالى ٣٧ جنيها سنويا فى المتوسط بينما يتكلف طالب التعليم الزراعى (١٥٦) جنيها والصناعى (١٢٢) جنيها [٢٦].

كذلك خلصت إحدى الدراسات إلى أن أكبر دفعة تم تخرجها فى الفترة ما بين ١٩٧٥ - ١٩٨٢ من المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، كان فى عام ١٩٧٩ حيث بلغ عددها (٧٢٢) خريجا فقط. وأنه تبعا لتقديرات الطلب التى أعدها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمي، توجد نسبة عجز فى هذه الفئة من خريجى المدارس الصناعية[٢٧].

* يشهد واقع التعليم الفنى خلال السبعينيات والثمانينات بأن التوسع فى هذا النوع من التعليم لم يحظ بالدراسة الكافية، ودلالة ذلك إرتفاع معدلات البطالة بين خريجى التعليم الفنى من (١ر٣٨٪) عام ١٩٦٠ إلى (٣ر٤٤٪) عام ١٩٧٦[٢٨]. كذلك أظهر تعداد عام ١٩٨٦ أن معدلات البطالة بين خريجى المدارس المتوسطة أكبر من معدلاتها بين خريجى التعليم العالى. هذا إلى جانب سياسة الحكومة المصرية خلال السبعينات والثمانينات فى ضغط الإنفاق على الخدمات ومنها التعليم حيث ترتفع تكلفة الطالب فى التعليم الفنى عن تكلفته فى الثانوى العام، ومن ثم كان ضغط الإنفاق على التعليم الفنى بصفة خاصة وما ترتب على ذلك من نقص التجهيزات اللازمة لمدارس التعليم الفنى من ورش ومعامل مما أدى بدوره إلى انخفاض مهارات خريجى التعليم الفنى[٢٩].
* أكدت بعض الدراسات السابقة أن النسق التعليمى لايأخذ فى اعتباره احتياجات النسق الاقتصادى عند صياغة مناهجه، وذلك خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

ومن بين هذه الدراسات : دراسة د. سعيد محمد محمد السعيد حول: تقويم مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بمصر فى ضوء متطلبات التنمية الزراعية "[٣٠]. وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى ملاءمة مناهج المدرسة الثانوية الزراعية فى مصر مع متطلبات التنمية الزراعية بها، بما يساعد على إعداد طلاب هذه المدرسة إعدادا يمكنهم من المساهمة الفعالة فى مشروعات التنمية الزراعية المختلفة. وقد سعت الدراسة لتحقيق أهدافها إلى المقارنة بين أهداف المدرسة الثانوية الزراعية، ومتطلبات خطة التنمية الزراعية بمصر كما حددتها الخطة الخمسية (١٩٧٨/٧٧ - ١٩٩٢/٩١، وقام البحث بتحليل محتوى مناهج المواد المهنية بالمدرسة الثانوية الزراعية بصفوفها الثلاثة. وقد خلصت الدراسة إلى قصور مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بالنسبه لمجالات التنمية الزراعية المختلفة وهى مجالات : الانتاج النباتى والحيوانى، والصناعات الغذائية، والريفية وغيرها من مجالات. حيث أكدت نتائج الدراسة على أن مناهج التعليم الثانوى

الزراعى فى مصر لاترتبط بواقع الريف المصرى وقضاياه ومشكلاته ومتطلباته، مما يؤثر على فعالية هذه المناهج بالنسبه لمتطلبات التنمية الزراعية بصفة عامة. كما أن أهداف هذه المناهج لاترتبط بمحتواها، ولايوجد اتساق بينهما بدرجة مناسبة وفقا لما أكدته الدراسة أيضا.

والدراسة الثانية فى هذا الإطار هى دراسة " دسوقى حسين عبد الجليل عن " الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر"[٣١]. وقد أجرى الباحث دراسة حالة، مع تطبيق استبيان على عينة من خريجى المدارس الصناعية من دفعات عام ١٩٧٤ إلى ١٩٧٨. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها : عدم مشاركة المؤسسة الصناعية فى إدارة وتصميم المنهج الدراسى بالمدارس الصناعية. فضلا عن انعزال المدرسة الصناعية عن البيئة المحيطة. وتخلف المنهج الدراسى الصناعى عن ملاحقة التغييرات الحادثة فى المجال الصناعى. وأخيرا، عدم تقنين التخصصات المدرسيةوربطها بالاحتياجات الفعلية من مهن فى سوق العمل.

وفيما يتعلق بالتعليم الجامعى، خلصت دراسة سهام نعيم عن " التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى "[٣٢]، إلى نتائج من بينها: عدم ارتباط المقررات الدراسية فى التعليم الجامعى بالحياة العملية وانفصالها عن احتياجات العمل. فضلا عن غياب الارتباط بين سياسات التعليم الجامعى واحتياجات التنمية فى الثمانينيات حيث خلصت الدراسة إلى استمرار انفصال سياسة التعليم الجامعى عن خطة التنمية الخمسية من ٨٣/٨٢ إلى ١٩٨٧/٨٦. كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن انتهاج القيادة السياسية لسياسة الانفتاح الاقتصادى كسياسة تنموية، كان له آثاره الواضحة على عدم اتساق مخرجات التعليم الجامعى فى هذه المرحلة مع احتياجات القطاعين العام والحكومى.

وإضافة إلى ما تؤكده نتائج الدراسات السابقة.. هناك مؤشرات واقعية تشير إلى انفصال النسق التعليمى عن احتياجات النسق الاقتصادى منها على سبيل المثال: ذلك التقدم المحدود جدا الذى أحرزته البحوث العلمية فى مجال الزراعة، واعتماد معظم البحوث الزراعية على الخبرة الأجنبية فى هذا المجال. ويترتب على تخلف البحث العلمى فى مجال الزراعة آثارا عديدة من بينها بطء عمليات

استصلاح الأراضي حيث لاتزال أكثر من نصف الأراضي القابلة للزراعة غير مستصلحة وبالتالي غير مستثمرة. إلى جانب انخفاض الانتاجية الزراعية[٣٣]. وفضلا عن ذلك، فإنه لاتوجد أية تنظيمات مؤسسية تربط بين القطاع الزراعي والقطاع البحثي من النسق التعليمي، وخاصة في الجامعات مثل الروابط والاتحادات التي تضم المزارعين ومجالس البحوث العلمية وما إلى ذلك.

في حين يعمل النسق التعليمي بمعزل عن النسق الاقتصادي وخاصة قطاعي الزراعة والصناعة، حيث يصوغ مناهجه وسياساته بعيدا عن احتياجات هذين القطاعين.. في نفس الوقت يعمل هذا النسق على مراعاة احتياجات النسق الاقتصادي في المجتمعات الرأسمالية. فالنسق التعليمي – ليس في المجتمع المصري وحده وإنما في معظم المجتمعات العربية – يعد خريجيه للعمل في القطاع الحديث من النشاطات الاقتصادية والاجتماعية وهو القطاع المرتبط في مجمله باقتصاديات السوق العالمية تاركا مجال القطاع التقليدي أو القطاعات غير المنظمة للراسبين والمتسربين من الخريجين. هذا إضافة إلى تقليد نظم التعليم الغربية في بناء المناهج ووضع المقررات الدراسية[٣٤]. ويساعد هذا التقليد للمناهج والمقررات الغربية على المزيد من التمفصل بين النسق التعليمي المصري وقطاعات الاقتصاد الغربية والأمريكية حيث تتضمن المناهج التعليمية معارف واتجاهات مثلا في مجال الطبيعة والجيولوجيا، والالكترونات.. وكلها معارف تعد الفرد لكي يصبح أكثر فهما ودراية في التعامل مع واقع المجتمعات الصناعية المتقدمة ومشكلاتها. وفي نفس الوقت تفصله عن مشكلات مجتمعه المصري والعربي الذي يتطلب معارف وعلوما تعد الفرد للتعامل مع مشكلات الصناعات الصغيرة والمتوسطة، أو مشكلات الزراعة، أو مشكلات محو الأمية وغيرها من مشكلات المجتمعات المتخلفة[٣٥]. مما يؤكد أن النسق التعليمي يقوم بصياغة مناهجه ومقرراته الدراسية دون أن يأخذ في اعتباره الاحتياجات والمشكلات الحقيقية للنسق الاقتصادي المصري.

ونخلص من ذلك أيضا إلى أن بعض المشكلات التعليمية المشاره فى الوثائق التعليمية الرسمية مثل مشكلة المناهج والمقررات الدراسية وهى المشكلة التى ذكرتها وثائق السبعينيات والثمانينات - كما سبقت الإشارة لذلك- متمثلة فى أن هذه المناهج لاتهيىء مخرجات النسق التعليمى للاندماج فى الحياة العملية، فضلا عن انفصال المقررات الدراسية عن بيئة التلميذ. هذه المشكلات المتعلقة بالمناهج والمقررات الدراسية إنما هى مؤشر على أحد جوانب أزمة النسق التعليمى وهو ذلك الجانب المتمثل فى انفصال النسق التعليمى عن احتياجات النسق الاقتصادى المصرى فى صياغة مناهجه، وارتباطه بالاقتصاد الغربى حيث تتم صياغة المناهج والمقررات الدراسية وفقا لنظم التعليم الغربية من حيث بناء المناهج، ووفقا لاحتياجات الاقتصاد الغربى أيضا. مما يولد مشكلة انفصال المناهج الدراسية فى مصر عن بيئة الطالب وعدم إعداده بشكل ملائم لمجالات الحياة العملية أيضا.

ويرتبط بذلك أيضا مناهج التعليم الفنى-وخاصة الزراعى والصناعى- وعدم ارتباطها بأهداف التنمية الاقتصادية وهى المشكلة التى تثيرها الوثائق التعليمية متمثلة فى : " عدم الاهتمام بكيف التعليم من خلال نقص الاهتمام بالتعليم الفنى وعدم التوسع الكافى فيه ". فالمشكلة الحقيقية هنا لاتكمن فى عدم التوسع الكافى فى التعليم الفنى وإنما فى عدم صياغة مناهج هذا النوع من التعليم وفقا لاحتياجات النسق الاقتصادى وأهدافه، وذلك كما أكدت العديد من الدراسات السابقة التى تمت الإشارة إليها.

(جـ) إدارة أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقتها بأزمة النسق الاقتصادى:

من المشكلات التعليمية التى أثارتها أيضا وثائق التعليم الرسمية: مشكلة الإنفاق على التعليم فقد ترددت فى هذه الوثائق مشكلة نقص الاعتمادات المالية كأحد الأسباب الرئيسية للأزمة التى يعانيها التعليم فى مصر حيث تم إرجاع العديد من المشكلات إلى نقص الاعتمادات المالية اللازمة. ومن هذه المشكلات مثلا : سوء حالة الأبنية المدرسية، ونقص التجهيزات المدرسية وأدوات المعامل والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية، والعجز فى عدد المبانى المدرسية، وكثافة الفصول، وتعدد

فترات اليوم الدراسى، وهى المشكلات التى أدت بدورها إلى إحداث خلل فى العملية التعليمية كما ترى الوثائق الرسمية. وفضلا عن ذلك بدأ فى الثمانينات الربط بين مشكلة نقص الاعتمادات المالية ومجانية التعليم حيث بدأ الحديث يتردد حول ضرورة ترشيد مجانية التعليم لأن تحمل الدولة عبء المجانية يؤثر على قدرتها فى الإنفاق على التعليم. وقد ذكرت استراتيجية تطوير التعليم فى عام ١٩٨٧ - كما سبقت الإشارة من قبل - أن " تحمل الدولة عبء الرعاية الطلابية والنواحى الاجتماعية والرياضية والثقافية والصحية، مثل تحملها لتكاليف إقامة الطالب بالمدن الجامعية والتى يسهم فيها الطالب بأقل من (٥٪) من نفقات الإقامة، فضلا عن دعم الكتاب الجامعى، ومساعدة الطلاب غير القادرين.. وكلها أعباء لم تسمح بتخصيص الموارد المالية اللازمة للنهضة بالتعليم الجامعى والبحث العلمى"[٣٦].

وفى واقع الأمر، فإن الربط بين المشكلات التعليمية السابقة - التى عبرت عنها الوثائق الرسمية باعتبارها ممثلة لأزمة النسق التعليمى - وبين نقص الاعتمادات المالية اللازمة كسبب رئيسى لهذه الأزمة، هو ربط فيه تزييف للحقائق وإغفال للعوامل الحقيقية لأزمة التعليم. وذلك للأسباب التالية:

١ - أن تأمل بعض الإحصاءات الخاصة بالإنفاق على التعليم يؤكد انخفاض الإنفاق على التعليم فى مصر مقارنة بالدول الأخرى من ناحية، كما يؤكد أن الإنفاق على التعليم أيضا يسير فى الاتجاه التنازلى من ناحية أخرى.

ففى مقارنة بالدول الأخرى، تشير إحدى الوثائق التعليمية فى بداية التسعينيات وهى وثيقة " مبارك والتعليم " إلى أن هناك بعض أقطار عربية تخصص ضعف ما تخصصه مصر [illegible] على التعليم الحكومى من إجمالى الناتج القومى، وهو ما يوضحه الجدول التالى[٣٧] :

جدول يوضح نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى
فى بعض البلاد العربية لسنة ١٩٨٥

الدولـــة	نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى
مصـــر	٢ر٥٪
تونـــس	٩ر٥ ٪
الأردن	١ر٧ ٪
المغـرب	٩ر٧ ٪
السعودية	٩ر٨ ٪
الجزائـر	٨ر١٠٪

المصدر : وثيقة مبارك والتعليم.

وفى جدول أخر يوضح قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة لعـام ١٩٨٩/٨٨ (بـالدولار الأمريكـى) مقارنـة بـالدول الأخرى، تشير وثيقة " مبارك والتعليم " إلى الجدول التالى[٣٨].

" جدول يوضح قيمة الإنفاق الجارى على الطالب بمراحل التعليم المختلفة لعام ١٩٨٩/٨٨ (بالدولار الأمريكى)

إسم الدولة	نصيب الفرد من الناتج القومى	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة	
	الاجمالى ١٩٨٩/٨٨	للتعليـم الأساسى وما قبله ١٩٨٩/٨٨	التعليم العالى ١٩٨٩/٨٨
مصـــر	٦٣٠	٢ر٨٨ (١٩٨٠)	١ر٤٨٥
المغــرب	٩٣٠	٦ر١١١(١٩٨٠)	صر١٤٤١
تونـــس	١٢٦٠	٤ر١٧٦	٤ر٢١٩٢
الولايات المتحدة	٢١١٠٠	٠ر٣٧٩٨	٠ر١١١٨٣
إسرائيـل	٩٧٥٠	صر٨٧٧	٠ر٣٧٠٥
انجلتـــرا	١٤٥٧٠	صر٢١٨٥	٣ر٧١٣٩

المصدر: وثيقة مبارك والتعليم

ومن ناحيــة أخرى، تؤكد الإحصــاءات أن الإنفـاق علــى التعليم فــى مصر يسير فـى الاتجاه التنـازلى، حيث شـهدت مرحلـة التوجـه الاشـتراكى ارتفاعا فى الإنفاق على التعليم مقارنة بمرحلة التوجه الليبرالى.

فقد بلغ معدل الإنفاق على التعليـم خـلال السـتينيات مـا يقـارب (٦٪) من الدخل القومى، وما بين (١٥٪ - ١٩٪) من الميزانيـة العامـة. بينمـا بلـغ حجم الإنفاق على التعليم من الدخل القومي خلال عقد الثمانينات ما يقرب من (٤ر٥٪)، ومن الميزانية العامة (١٠٪)[٣٩].

والجـدول التـالى يوضـح نسبة ميزانيـة التعليـم إلـى الميزانيـة العامـة للدولـة خـلال بعـض السـنوات مـن عقـود : الخمســينيات، والســتينيات، والسبعينيات :

السنة	ميزانية التعليم	نسبتها إلى الميزانية العامة
١٩٥٤/٥٣	٢٦ر٤٣٤ر٩٠٠	١٣ر٨٠٪
١٩٥٧/٥٦	٣٦ر١٧٣ر٠٠٠	١٣ر٥٠٪
١٩٥٨/٥٧	٣٨ر٥٥٠ر٠٠٠	١٤ ٪
١٩٦١/٦٠	٥٧ر٨٨١ر٠٢٦	١٦٪
١٩٦٥/٦٤	٦٨ر١٠٠ر٠٠٠	١١ر١٪
١٩٦٨/٦٧	٨٩ر٤٠٠ر٠٠٠	١٤ر٣٪
١٩٧٠/٦٩	١٠٤ر١٠٠ر٠٠٠	١٤ر٧٪
١٩٧٢/٧١	١١١ر٩٠٠ر٠٠٠	١٣ر٣٪
١٩٧٤	١٥٠ر٥٠٠ ٠	١٦٪
١٩٧٦	٢١٣ر٦٠٠ر٠٠٠	١٢ر٤٪
١٩٧٧	٢٢٨ر٤٠٠ر٠٠٠	١١ر٦
١٩٧٨	٢٧١ر٤٠٠ر٠٠٠	١١ ٪
١٩٧٩	٣٣٤ر٠٠٠ر٠٠٠	١١ ٪

المصادر:

الميزانية من عام ١٩٥٣/٥٢ حتى ١٩٦١/٦٠ :

المصـدر مـن : منير عطـا اللـه س[illegible]ان وآخـرون : تـاريخ ونظـام التعليـم فــى جمهوريـة مصـر العربيـة، ط/٣، [illegible]هرة، مكتبــة الانجلـو المصريــة، ١٩٧٢، ص٢٣٦.

الميزانية من عام ١٩٦٥/٦٤ حتـى عـام ١٩٧٩، المصـدر مـن : وزارة التعليـم، الادارة العامة للموازنة: تطور موازنة الدولة للخدمات ونفقات التعليم فى ج.م.ع من عام ١٩٦٥/٦٤ حتى عام ١٩٧٩.

ويوضح الجدول كيف انخفض حجم الانفاق على التعليم فى السبعينيات عنه خلال الخمسينيات والستينيات حتى أن نسبة الميزانية المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة فى نهاية عقد السبعينيات (١١٪) أقل من نسبتها عند بداية الخمسينيات (٨ر١٣٪). وكما أشارت الإحصاءات أيضا، انخفضت نسبة الإنفاق على التعليم من الدخل القومى خلال الثمانينيات (٥ر٤٪) عنها خلال الستينيات (٦٪).

ومن ناحية أخرى، يشير تقرير المجالس القومية المتخصصة الصادر فى عام ١٩٨٠ إلى أن معدل الإنفاق الحقيقى على الطالب فى الجامعات المصرية يسير فى الاتجاه التنازلى.

فقد بلغ معدل الإنفاق على الطالب الجامعى – حسبما ذكر التقرير – فى الأعوام الجامعية من ١٩٦٥/٦٤ إلى ١٩٧٢/٧١، كالآتى[٤٠] :
(١٠٧، ١١٢، ١١٤، ١٢٠، ١٣٨، ١٣٠، ١٣٣، ١٣٣).. من الجنيهات المصرية على ترتيب الأعوام.

واشار التقرير السابق إلى أنه " إذا أخذنا فى الاعتبار الارتفاع المطرد فى مستوى الأسعار العام، وفقا للأرقام القياسية الرسمية، لاتضح أن معدل الإنفاق الجارى الحقيقى على الطالب يسير فى الاتجاه التنازلى، وإن كان يبدو به زيادة ظاهرية. فعلى سبيل المثال : إن معدل الإنفاق الجارى على الطالب والذى بلغ (١٣٣) من الجنيهات المصرية فى العام الجامعى (١٩٧٢/٧١) يعادل فى حقيقته حوالى (١٠٣) من الجنيهات المصرية فقط بأسعار(١٩٦٥/٦٤) أى أقل من الإنفاق الجارى على الطالب فى تلك السنة وقيمته (١٠٧) جنيه مصرى "[٤١].

وتدل الأرقام السابقة على أن حجم الإنفاق على التعليم سواء من حيث النسبة المخصصه له من الدخل القومى أو من الميزانية العامة للدولة أو من حيث حجم الإنفاق على الطالب قد أخذ فى الانخفاض التدريجى بداية من السبعينيات وحتى نهاية الثمانينيات، مما يبطل الزعم بتزايد النفقات الموجهة للتعليم بما يثقل كاهل الدولة ويضطرها إلى ترشيد المجانية والتراجع عن تعيين الخريجين وغير ذلك من الحلول المطروحة للأزمة.

٢ – إن إنخفاض الإنفاق على التعليم أو بعبارة أخرى، الإمكانيات المادية المحدودة لدولة والتى تعتبرها الوثائق التعليمية أحد الأسباب الرئيسية

لمشكلات التعليم إنما هو مجرد سبب ظاهر ومباشر لهذه المشكلات، أو أحد أسبابها الظاهره فقط والمباشرة. أما السبب الحقيقى هنا، والذى يعد سببا غير مباشرا للمشكلات بينما هو سبب مباشر لمشكلة الإنفاق على التعليم.. فيتمثل فى طبيعة السياسات الاقتصادية الداخلية، إلى جانب المتغير الخارجى المتمثل فى شروط صندوق النقد الدولى وهيئة المعونة الأمريكية التى توصى دائما بـ ـفض الإنفاق على قطاع الخدمات ومنها قطاع التعليم.

ويتضح تأثير المتغيرات : الداخلية والخارجية هنا على مشكلة الإنفاق على التعليم عند المقارنة بين المرحلتين : الاشتراكية والليبرالية. فطبيعة السياسات الاجتماعية المتبعة خلال المرحلة الاشتراكية كانت تحتم زيادة الإنفاق على التعليم – وخاصة التعليم الأساسى – من أجل تحقيق أهم المبادىء التى قامت عليها الفلسفة الاشتراكية وهو مبدأ تكافؤ الفرص. ومن ثم فقد شهد الإنفاق على التعليم، خلال هذه المرحلة، زيادة كبيرة منذ قيام ثورة يوليو نتيجة التوسع الكبير فى مجال التعليم بجميع مراحله وأنواعه، وتطبيق المجانية فى جميع المراحل أيضا.. مما أدى إلى ارتفاع نصيب التعليم من الإنفاق العام من (١٢ر٢٪) عام ١٩٥٣/٥٢ إلى (١٦٪) عام ١٩٦١/٦٠[٤٢]. هذا إضافة إلى أن تحيز السياسات الاقتصادية – الاجتماعية إلى جانب الطبقة الشعبية خلال هذه المرحلة قد دفع النظام فى الستينيات إلى تحقيق نوع من التوازن فى الإنفاق بين المراحل التعليمية المختلفة حيث كانت الميزانية المخصصة للتعليم قبل الثورة مفتقده لهذا التوازن حيث كانت تنفق الجزء الأكبر منها على التعليم العالى والمتو ط، والجزء الأقل على التعليم الابتدائى وذلك لتضييق مجال التعليم أمام ـ بية الشعب المصرى لأن التعليم الابتدائى بطبيعة الحال هو تعليم الع ـ اكن بعد قيام الثورة، بدأ الاهتمام بالتعليم الشعبى.. وتم تخصيص نسبة ـ ـى من الميزانية للتعليم الابتدائى، حيث وصل حجم ما ينفق على هذه المـ ـحلة إلى حوالى (٥٠٪) من ميزانية التعليم[٤٣]. وقد أدت زيادة الإنفاق على التعليم بصفة عامة، وعلى التعليم الابتدائى على وجه الخصوص، إلى انخفاض نسبة الفاقد من التعليم مع نهاية الستينيات، والذى يعنى انخفاض نسب التسرب والرسوب وهى النسب التى بدأت فى الارتفاع مرة أخرى مع منتصف السبعينيات.

فخلال مرحلة التوجه الليبرالى، وكنتاج لطبيعة السياسات الاقتصادية- الاجتماعية المتحيزه لمصالح الطبقات العليا والمتوسطة.. عاد الوضع إلى ما كان عليه قبل الثورة حيث التحيز فى الإنفاق على التعليم العالى على حساب التعليم الأساسى. وذلك استجابة لمطالب الفئات ذات المصلحة والأكثر استفادة من التعليم الجامعى والثانوى أيضا. فقد خلصت إحدى الدراسات إلى أن ما ينفق على التلميذ بالمرحلة الابتدائية – خلال هذه الفترة – يوازى (١/٣) ماينفق على طالب بالمرحلة الثانوية. وفى نفس الوقت يوازى من (١/٥٠ إلى ١/١٥٠) مرة مما ينفق على طالب بالتعليم الجامعى. وهو ما يوضح إلى أى نوع من الطبقات يتحيز الإنفاق على النسق التعليمى خلال السبعينيات والثمانينيات[٤٤].

كذلك، وعلى الرغم من أن التعليم الأساسى قد سجل نسبة استيعاب تساوى عشرة أضعاف النسبة المستوعبة فى التعليم العالى، إلا أن النوعين من التعليم قد تلقيا تقريبا مقادير متساوية من النفقات العامة. فقد تم تخصيص (٣١ر٧٪) من النفقات التعليمية للتعليم الأساسى مقارنة بـ (٣١ر٦٪) للتعليم العالى وذلك فى عام ١٩٨٤/٨٣[٤٥].

وقد أدى انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم الابتدائى، إلى ارتفاع نسبة الفاقد من التعليم ممثلا فى ارتفاع نسبة التسرب والرسوب مع منتصف السبعينيات، حيث كانت نسبةالتسرب من مرحلة التعليم الابتدائى قد انخفضت من (٩ر٣٪) عام ١٩٦٧/٦٦ إلى (٥ر٨٪) عام ١٩٧١/٧٠، ثم إلى (٣ر٧٪) عام ١٩٧٤/٧٣ ثم بدأت فى الإرتفاع مرة أخرى منذ عام ١٩٧٥/٧٤ حيث بلغت (٤ر٧٪)، ووصلت مع نهاية السبعينيات وبالتحديد فى عام ١٩٧٩/٧٨ إلى (٥ر٢٪) – ومع انتصاف عقد الثمانينيات فى عام ١٩٨٥/٨٤ ـ وصلت نسبة التسرب إلى (٤ر٧٪)[٤٦]. ووفقا لبيانات إحصائية أخرى.. بلغت نسبة المتسربين من الدفعة التى التحقت بالصف الأول الابتدائى حتى نهاية المرحلة الابتدائية فى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ حوالى (٦٦ر١٪)، وانخفضت هذه النسبة إلى (٢٣ر٧٪) خلال العام الدراسى ١٩٧١/٧٠، إلا أنها ما لبثت أن ارتفعت مرة أخرى إلى (٣٠ر٧٪) خلال العام الدراسى ١٩٧٤/٧٣[٤٧].

ويلعب المتغير الخارجى ممثلا فى شروط هيئات التمويل الدولية، دورا لايقل أهمية عن دور السياسات الاقتصادية الداخلية فى التأثير على مشكلة الإنفاق.

فقد حدث، إبتداء من النصف الثانى من السبعينيات، انخفاض حاد فى النفقات التعليمية كجزء من ميزانية الدولة للخدمات من (٢ر٢٢٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٥ر٩٪) عام ١٩٨٣/٨٢، وبالمثل انخفض نصيب وزارة التعليم من الميزانية العامة للدولة من (١ر١٥٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٦٪) عام ١٩٨٣/٨٢[٤٨]. ويرجع هذا الانخفاض الحاد فى الميزانية المخصصة للتعليم ابتداء من النصف الثانى من السبعينيات، إلى أن هذه الفترة هى الفترة التى بدأت تتراكم فيها الديون الخارجية نتيجة الاعتماد المتزايد على القروض الأجنبية التى أتاحت الفرصة لمزيد من التدخل الخارجى من قبل صندوق النقد والبنك الدوليين، وفرض شروطهما، ومن ثم المزيد من التحكم فى القرارات الداخلية. وفى ظل هذه الظروف.. جاءت توصيات صندوق النقد الدولى بضرورة الحد من الإنفاق على قطاع الخدمات ومن بينها التعليم [٤٩] مما آثار الدعوة نحو تشجيع القطاع الخاص فى مجال التعليم تحت زعم قدرة الدولة على تحمل نفقات التعليم ومتطلبات إصلاح العملية التعليمية. ومن ثم انخفض الإنفاق على التعليم، وفى ذات الوقت، بدأ التوسع فى إنشاء المدارس الخاصة ومنحها أكبر قدر التسهيلات.

٣ - إضافة إلى ما سبق، يمكن القول بأن زيادة حجم الإنفاق على التعليم - وهو الحل الذى طرحته الوثائق التعليمية فى مواجهة المشكلات التعليمية المختلفة - لن يجدى فى مواجهة هذه المشكلات فى ظل انخفاض معدلات النمو الاقتصادى. فقد أصبح الاقتصاد المصرى خلال السبعينيات والثمانينيات، عاجزا عن تحقيق زيادة فى الانتاج المادى بما يوفر إشباعا ملائما من الاحتياجات الأساسية لأفراد المجتمع[٥٠]. فقد ارتفعت أسعار المواد الغذائية أكثر من ٢٤٪ خلال ثلاثة عشر شهرا فقط، واصبح (٨ر٩٪) من أفراد المجتمع يستهلكون (٥ر٤٤٪) من مجموع استهلاكه بينما يستهلك (٢ر٩٠٪) حوالى (٥ر٥٥٪) من مجموع الاستهلاك[٥١].

وقد ساعد ارتفاع تكاليف المعيشة، واختلال سلم الأجور والمرتبات خلال مرحلة التوجه الليبرالى كنتاج لانخفاض معدلات النمو الاقتصادى،

على ظهور العديد من المشكلات التعليمية التى تحدثت عنها الوثائق الرسمية، وطرحت زيادة حجم الانفاق على التعليم كحل لها. ومن هذه المشكلات : إرتفاع نسبة التسرب من المرحلة الابتدائية، وهى الظاهرة التى تكاد تكون محصورة فى نطاق الفقراء[٥٢] نتيجة عدم القدرة المادية على مواصلة التعليم.

حيث تركزت أعلى نسب التسرب من المدارس الابتدائية بين الأسر الريفية (٦ر٤٥٪) تليها النسبة بين أبناء العمال (٦ر٣٢٪) ثم أبناء الموظفين (٧ر٦٪)، فأبناء التجار (٤ر٣٪). ولم يوجد متسرب واحد بين أبناء ذوى الدخل المرتفع[٥٣]. وقد أدت حالة التدهور الاقتصادى أيضا خلال هذه المرحلة، وما ترتب عليها من ارتفاع تكاليف المعيشة، واختلال سلم الأجور والمرتبات إلى مشكلة أخرى اشارت إليها أيضا الوثائق الرسمية وهى مشكلة الدروس الخصوصية التى اتجه إليها العديد من المدرسين لاستكمال دخولهم، وهو الأمر الذى أضر كثيرا بأبناء الفقراء العاجزين عن دفع المقابل المادى لهذه الدروس، مما أدى بدوره إلى ارتفاع نسبة التسرب[٥٤]. أما المشكلة الثالثة وهى العجز فى عدد المبانى المدرسية، فإن زيادة حجم الانفاق على التعليم قد يكون حلا ملائما لهذه المشكلة إلا أن حجم الانفاق فى حد ذاته يتأثر بالسياسات الاقتصادية والاجتماعية السائدة وبالضغوط الخارجية التى يمارسها النظام الدولى على المجتمع المصرى، كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

واستنادا إلى ما سبق، يمكن القول بعدم جدوى ذلك الحل الذى يطرح دائما عند كل محاولة لإصلاح وتطوير التعليم، وهو زيادة حجم الإنفاق على التعليم مع استمرار حالة التدهور الاقتصادى وانخفاض معدلات النمو. وهو الأمر الذى أكدته تجارب بعض الدول الأخرى.

ففى البرازيل، على سبيل المثال، وعلى الرغم من إصدار قانون يلزم كل ولاية أن تخصص (٢٥٪) من ميزانيتها للتعليم فى محاولة منها لزيادة حجم الإنفاق على التعليم، إلا أن ارتفاع ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائى بحثا عن عمل للمساهمة فى إعالة الأسرة قد قضى على أى مغزى لجهود الحكومة البرازيلية فى زيادة الإنفاق على التعليم، وذلك لأن نسبة الفاقد منه ممثلة فى ظاهرة التسرب، قد استمرت فى الارتفاع. بينما فى دولة أخرى مثل أندونيسيا تحسنت أحوال التعليم فيها وانخفضت نسب التسرب تلقائيا

عندما انتعش اقتصادها الوطنى من جديد. وكلها تجارب تؤكد على أنه مادام الركود الاقتصادى قائما والظروف الاقتصادية متدهورة، فليس من المنتظر أن تؤدى زيادة الإنفاق على التعليم وحدها إلى تحسين أوضاع التعليم أو هبوط نسب التسرب أو غير ذلك من مشكلات تعليمية أخرى(٥٥).

ومما سبق، يتبين مدى الترابط بين المشكلات التعليمية بعضها ببعض من ناحية، والترابط بينها وبين الأزمة الاقتصادية من ناحية أخرى، بحيث يمكن القول بأن احتمالات نجاح إدارة أزمة التعليم بدون النظر إلى الروابط التى تصلها ببقية أزمات المجتمع، أى أزمات الأنساق الاجتماعية الأخرى وخاصة النسق الاقتصادى، وأيضا بدون النظر إلى الروابط التى تصل المشكلات التعليمية ببعضها البعض، هى احتمالات ضعيفة إلى حد كبير.

فعلى سبيل المثال، توجد بعض المشكلات التعليمية كارتفاع نسبة التسرب، وعدم توازن مخرجات النسق التعليمى مع احتياجات سوق العمل، وأيضا انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.. مثل هذه المشكلات تنتج عن طبيعة السياسات الاقتصادية الداخلية التى تركز على قطاعات غير انتاجية داخل النسق الاقتصادى فتفقده القدرة على استيعاب مخرجات النسق التعليمى، فضلا عما تؤدى إليه من انخفاض معدلات النمو الاقتصادى وما يترتب على ذلك من استحكام الأزمة الاقتصادية وتدهور مستويات المعيشة وانخفاض الدخول، ومن ثم انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التى يلجأ إليها المعلمون لاستكمال دخولهم ورفع مستوى معيشتهم. فى نفس الوقت الذى يعجز فيه العديد من الطلاب عن تلقى الدروس الخصوصية لعدم مقدرتهم المادية. فيعجزون عن مواصلة التعليم والاستمرار فى الدراسة مما يؤدى بدوره إلى ارتفاع نسب التسرب، والرسوب أيضا.

ومن ناحية أخرى، فإن استحكام الأزمة الاقتصادية يؤدى إلى تزايد الاعتماد على القروض والمساعدات الأجنبية التى يصاحبها فرض المزيد من الشروط التى تمارس ضغوطا على قطاع التعليم، وهى الضغوط التى يكون أحد نتائجها خفض حجم الإنفاق على التعليم وما يترتب عليه من مشكلات تعليمية عديدة مثل : سوء حالة الأبنية التعليمية، والعجز فى عدد المبانى المدرسية، وكثافة الفصول، ونقص التجهيزات المدرسية والمعملية، وتعدد

فترات اليوم الدراسى، وما يترتب على كل هذه المشكلات من حدوث خلل فى العملية التعليمية، ومن ثم تدهور المستوى التعليمي للطلاب.

وهكذا، يصعب تناول أى مشكلة تعليمية، أو طرح حلول لها، بدون النظر إلى أسبابها، وكذا نتائجها الكامنة فى المشكلات التعليمية الأخرى، وفى الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع.

(٢) أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالنسق الاجتماعى خلال مرحلتى : التوجه الاستراكى (١٩٥٢ ـــ ١٩٧٠)، والتوجه الليبرالى (١٩٧٠ ـ ١٩٩٠) :

فى اطار عدم الترابط بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى وما يترتب عليه من مشكلات تعليمية ـ كارتفاع نسبة التسرب وتدهور مستوى الخدمة التعليمية فى المدارس الحكومية وانتشار الدروس الخصوصية ــ يصبح النسق التعليمى عاجزا عن تحقيق هدفه الاجتماعى المنوط به و المتمثل فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيق الحراك الاجتماعى لأبناء الطبقة الفقيرة، وأيضا فى تحقيق المكانة الاجتماعية التى ترتفع بارتفاع المستوى التعليمى للفرد.

وعلى الرغم من أن طبيعة البناء الاجتماعى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى قد تم تأسيسه بحيث يهدف الى تحقيق الكفاية والعدل، وأنه قد تمت أيضا صياغة نسق تعليمي ملائم لتحقيق هذا الهدف الى حد كبير.. إلا أن هناك بعض الدراسات السابقة التى أجريت حول هذه المرحلة، قد خلصت الى أن النسق التعليمى ما زال يعكس بعض التمايزات الطبقية مما يعنى أنه لم يحقق بشكل كامل هدفه الاجتماعى فى تغيير نمط العلاقات الاجتماعية السائدة برغم كل الاجراءات التى أدخلت عليه و استهدفت تحقيق المساواة الطبقية وتكافؤ الفرص و الحراك الاجتماعى.

ويمكن استعراض هذه الدراسات على النحو التالى :

أ - أوضح بحث استطلاعى أجرى عام ١٩٥٥ على (٤٢٢) طالب بجامعتى القاهرة وعين شمس أن : النسبة الكبرى من آباء هؤلاء

الطلاب كانوا من ذوى الوظائف التعليمية والإدارية والمهنية العليا، وأن نسبة كبيرة من أجدادهم كانوا ممن يمتلكون قدرا من الأراضى. كما أوضحت دراسة أخرى أجريت عام ١٩٦٢ بأن الحاصلين على درجات جامعية أو على الشهادة الثانوية من العاملين بالحكومة والقطاع العام قد كانوا من أبناء التجار والمهنيين والموظفين، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (٨ر٣٠٪) من ذوى التعليم العالى، و(٥ر٣٣٪) من ذوى التعليم الثانوى كانوا من أبناء رجال الأعمال. وأن (٩ر٢٦٪) من ذوى التعليم العالى، و(٧ر١٧٪) من ذوى التعليم الثانوى كانوا لآباء من أصحاب المهن الحرة. بينما كانت نسبة (٧ر٢٪) من الملتحقين بالتعليم العالى، و(١٨٪) من ذوى التعليم الثانوى من آباء يعملون فى أعمال كتابية، وأن (١ر٤٪) من ذوى التعليم العالى، و(٧ر١٢٪) من ذوى التعليم الثانوى كانوا لآباء يعملون بأعمال فنية أما نسبة الطلاب ذوى التعليم العالى من العينة ممن ينتمون لآباء يمارسون أعمالا يدوية فقد بلغت (٤ر١٪)، وبلغت نسبتهم فى التعليم الثانوى (٨ر١٪)[٥٦].

ب – أوضحت نتائج دراسة أخرى أجريت عام ١٩٦٨ على عينة مكونة من (٤٧٥) طالب فى جامعة القاهرة و(١٧٥) طالب بجامعة الأزهر: أن الدراسة الجامعية مازال – إذا استثنينا جامعة الأزهر– منحصرة إلى حد بعيد فى أبناء الفئات الاجتماعية الأسعد حظا من غيرها حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٢ ٢٪) من الطلاب من أبناء المهنيين، و(٢٣٪) من أبناء صغار الموظفين والكتبة، و(٣ر٢٩٪) من أبناء ملاك الأراضى وأ ، المشروعات، و(٦ر٥٪) من أبناء العمال و(٨ر٥٪) من أبناء الفلا ين[٥٧]، برغم أن العمال والفلاحين فى الستينيات كانوا يمثلون حوالى ٨٢٪ من السكان ومع ذلك لم يزد نسبة أبنائهم من الطلاب فى التعليم الجامعى عن عشر (١٠/١) الطلاب فى الجامعة، بينما كان أكثر من ٨٥٪ من الطلاب من أبناء المهنيين وأصحاب الياقات البيضاء والبرجوازية الصغيرة برغم أن هذه الفئات تمثل حوالى ١٥٪ من السكان[٥٨].

وتؤكد نتائج هذه الدراسات - حسبما تشير بعض الآراء على أن أبناء الطبقات العليا والمتوسطة خلال الخمسينيات والستينيات كانوا يحصلون على فرص تعليمية أفضل، مما كان يتيح لهم بالتالى الحصول على فرص عمل ذات دخل أكبر، وهو الأمر الذى يعنى بأن التعليم خلال هذه الفترة كان يعيد توزيع الدخل لصالح الطبقات العليا فى المجتمع، ومن ثم يعيد إنتاج التمايزات الطبقية، والعلاقات الاجتماعية السائدة(٥٩).

خلصت إلى نفس النتائج السابقة أيضا دراسة مديحة السفطى عن "التعليم والحراك المهنى الاجتماعى " حيث تشير إلى أنه فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٦٥، وعلى الرغم من التوسع فى التعليم، وإصدار القوانين الاشتراكية التى استهدفت تذويب الفوارق بين الطبقات وما ترتب على ذلك من إتساع نطاق التعليم.. إلا أن ذلك لايعنى أن الحراك الاجتماعى قد أصبح مكفولا للجميع بصورة متساوية خلال هذه الفترة، وإنما الذى استجد فقط - كما تشير الدراسة- هو أن التعليم قد امتد نطاقة ليشمل الشرائح المتوسطة فى المجتمع بينما ظل بعيدا عن طبقة المعدمين، ومن ثم اتسعت حدود الحراك الاجتماعى فى نطاق ضيق لتشمل أبناء الطبقة المتوسطة ولم تمتد إلى أبناء الطبقة الدنيا أو تنقلهم إلى الطبقات الأعلى(٦٠).

وإذا كانت نتائج الدراسات السابقة قد أكدت على عجز النسق التعليمى، خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، عن تحقيق الحراك الاجتماعى الصاعد لأبناء الفقراء، وتحقيق تكافؤ الفرص.. فإنه من الصعب التسليم بأن النسق التعليمى قد توقف تماما خلال هذه المرحلة عن أداء دوره فى أن يكون قناه للحراك الاجتماعى، وعن تحقيق قدر كبير من تكافؤ الفرص. وخاصة فى ظل المفاهيم الجديدة للاشتراكية التى أصبحت الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصرى فى تلك الفتره والتى انعكست على النسق التعليمى فيما اتخذته حكومة الثورة من إجراءات فعلية تمثلت أولا فى تخفيض المصروفات الدراسية بالمدارس والجامعات إلى النصف ثم تطبيق مجانية التعليم فى جميع أنواع المدارس بمختلف مستوياتها وفى الجامعات أيضا بدءا من العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢، مع صرف الكتب المدرسية مجانا(٦١). ويعنى ذلك أنه

قد أتيحت بالفعل الفرص التعليمية فى المدارس والجامعات بصوره متكافئة أمام الجميع. أما وقد التحق بالتعليم العالى - كما أشارت نتائج الدراسات السابقة - طلاب ينتمون للطبقات العليا والمتوسطة من أبناء التجار، ورجال الأعمال، وملاك الأراضى، وذوى المهن الفنيه والإدارية العليا، بينما انخفضت نسبة أبناء العمال والفلاحين.. فإن ذلك قد يجد تفسيرا له فى عوامل أخرى متعلقه بطبيعة هذه الفئات ذاتها، أى أنها عوامل ذاتية أكثر منها عوامل موضوعية. مثال ذلك : ظاهرة عمالة الأطفال المنتشرة بين فئات الفلاحين فى الريف المصرى حيث تعتمد عليهم أسرهم كمصدر للدخل مما يحول دون رغبة هذه الفئات فى إلحاق أبنائها بالمدرسة، أو تشجيعهم على عدم استكمال تعليمهم ومواصلته حتى مرحلة التعليم العالى.

وقد نجد مثالا آخر للعوامل الذاتية فيما ورد من نتائج فى تلك الدراسة التى أشار إليها د. نزيه الأيوبى والتى أجريت عام ١٩٦٨ على عينة من طلاب جامعتى القاهره والأزهر، وحيث اقتصر د. نزيه الأيوبى فى استخلاصاته من هذه الدراسة على النتائج الخاصة بجامعة القاهرة والتى تؤكد على انخفاض نسب الالتحاق بالجامعة بين أبناء الفلاحين والعمال. بينما تشير النتائج الخاصة بنسب الألتحاق بجامعة الأزهر إلى ما يؤكد وجود عوامل مرتبطة بطبيعة وخصائص هذه الفئات. فقد شكلت نسبة أبناء الفلاحين الملتحقين بجامعة الأزهر (٥ر٤٥٪) بينما تبلغ نسبتهم فى جامعة القاهره(٨ر٥٪)[٦٢]، وإن كانت لهذه النتيجة من دلالة فإنما تدل على وجود ميل لدى الغالبية من فئة الفلاحين لإلحاق أبنائهم بالتعليم ذى الطابع الدينى، وهو العامل المرتبط بطبيعة وخصائص هذه الفئة.

وتأتى أهمية التفسير هنا [illegible] إلى العامل الذاتى من أن فرص التعليم المجانية فى المرحلة الجامعية كانت متاحة أمام الجميع خلال هذه الفترة، مما يثير تساؤلا حول سبب ارتفاع نسبة أبناء الفلاحين داخل جامعة الأزهر بالتحديد، بينما تنخفض نسبتهم داخل جامعة القاهره، على الرغم من وجود الفرص متاحة أمامهم فى كلا الجامعتين ؟.

وهناك تفسيرا آخر لالتحاق أبناء الطبقة العليا والمتوسطة بالتعليم العالى بنسبة أكبر من أبناء العمال والفلاحين، ويتمثل ذلك التفسير فى تركيز هذه المرحلة على التعليم الابتدائى وزيادة حجم الإنفاق عليه ومحاولة

النهوض به وإعطائه أولوية الاهتمام على مراحل التعليم الثانوى والعالى، وذلك باعتباره التعليم الشعبى الذى يمكن من خلاله تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. ومن ثم كان التركيز - خلال مرحلة التوجه الاشتراكى - على التوسع فى مرحلة التعليم الابتدائى لكى يتحقق الاستيعاب الكامل لجميع الملزمين وكان ذلك هو أهم أهداف السياسة التعليمية خلال هذه المرحلة.

وعلى مستوى الإجراءات العملية، تحقق هذا الهدف إلى حد كبير حيث ترجم إلى قرارات وقوانين وبرامج تنفيذية - سبقت الإشارة لها - ومنها: حذف اللغة الانجليزية من مواد الدراسة بسبب تعذر تدريسها فى مدارس الريف التى تنقصها الإمكانيات اللازمة لتدريس هذه اللغة، مما يجعل فى قصر تدريسها على المدن، إخلالا بمبدأ تكافؤ الفرص، كما ذكرت تقارير وزارة التربية والتعليم خلال هذه المرحلة. كذلك تم إلغاء امتحان النقل بين سنوات التعليم الابتدائى حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى صورة فعالة وعادلة. فضلا عن تأميم التعليم الاجنبى وتزويده بالمناهج التى تغذى الوعى القومى وتحقق التجانس بين أبناء المجتمع. إضافة إلى عدول الوزارة عن إنشاء المدارس الخاصة.وغير ذلك من إجراءات تنفيذية كان هدفها النهائى تحقيق تكافؤ الفرص. ويكفى القول بأن إدراك وجود مشكلة تعليمية معينة خلال هذه المرحلة كان ينبع من الإحساس بأنها لا تحقق تكافؤ الفرص.

واستنادا إلى ذلك فإنه يمكن القول بأن النسق التعليمى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى قد ساهم إلى حد كبير فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والحراك الاجتماعى. وإن كانت نتائج الدراسات السابقة قد اثبتت عكس ذلك حيث أكدت على أن التعليم قد امتد نطاقه إلى الطبقة المتوسطه فقط بينما ظل بعيدا عن الفقراء والمعدمين، فإن ذلك قد يرجع فى جزء كبير -كما سبق القول- منه إلى طبيعة هذه الفئات وخصائصها الذاتية، وخاصة وأن فرص التعليم المجانية كانت متاحة أمامهم بصورة متكافئة مع الطبقات الأخرى : العليا والوسطى. وذلك عكس ما أصبح سائدا بعد ذلك خلال مرحلة التوجه الليبرالى التى أطاحت بمبدأ تكافؤ الفرص.

فمع بداية مرحلة التوجه الليبرالى، تزايد عجز النسق التعليمى عن تحقيق هدفه الاجتماعى بعد تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى فى عام ١٩٧٤. فلم يعد التعليم هو الوسيلة الأساسية للحصول على المكانة

الاجتماعية المرتفعة، بل على العكس من ذلك هبطت قيمة العلم إلى قاع المنظومة القيمية وصعدت قيم الثراء، والكسب السريع كوسيلة أساسية لتحقيق المكانة الاجتماعية، والحراك الاجتماعي والمهنى الصاعد، فى الوقت الذى أصبح فيه النسق التعليمى عاجزا تماما عن أن يكون قناة لتحقيق الحراك الاجتماعي والمهنى وذلك كانعكاس للخصائص الجديدة التى أصبحت تميز البنية الاقتصادية الاجتاعية خلال رحلة الانفتاح، وما تداعى عنها من انقلاب فى منظومة القيم السائده داخل المجتمع المصرى [٦٣].

وفى هذا السياق أخل النسق التعليمى بمبدأ تكافؤ الفرص، وتزايد عجزه عن تحقيق الحراك الاجتماعى الصاعد وذلك بطرق عديده تتمثل فيمايلى:

أ - أخل النسق التعليمى بمبدأ تكافؤ الفرص فى السبعينيات والثمانينيات من خلال نوعية الخدمة التعليمية المقدمة لأفراد المجتمع المصرى حيث تباينت نوعيات هذه الخدمة فيما بينها تباينا كبيرا. فكان التعليم الخاص المتميز فى مقابل التعليم العام الحكومى حيث تباين أداء العملية التعليمية ونوعية الخدمة التعليمية المقدمة فى كلا النوعين وارتبطت النوعية الأفضل بالقادرين ماديا، وأصحاب الدخول المرتفعة فقط.[٦٤]. وقد ترتب على ذلك توافر فرص العمل الجيده أمام خريجى تلك النوعيات من المدارس، وهى الأعمال ذات الدخول المرتفعة والمكانة الاجتماعية المتميزة، مما يشير إلى أن التعليم خلال هذه الفترة قد اعاد توزيع الدخل لصالح الطبقة العليا فى المجتمع، وفى نفس الوقت عجز عن تحقيق الحراك الاجتماعى الصاعد لأبناء الطبقة الفقيره، ويمكن القول بأنه عجز عن تحقيق الحراك الصاعد لأبناء الطبقة المتوسطة أيضا خلال هذه المرحلة.

وتؤكد نتائج بعض الدراسات مدى عجز النسق التعليمى عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص خلال السبعينيات والثمانينيات، ومدى ارتباط نوعية التعليم والخدمة التعليمية المقدمة بالتمايزات الاجتماعية والاقتصادية ومن بينها: دراسة محمد حافظ فرحات عن : العلاقة بين التفوق الدراسي والتمايزات الاجتماعية الاقتصادية[٦٥]، بالتطبيق على قرية مصرية على عينة من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة للعام الدراسى ١٩٧٩/٧٨، وعلى أولياء أمور هؤلاء الطلاب على اختلاف فئاتهم الاجتماعية وأوضاعهم

الاقتصادية، وحيث استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين التفوق الدراسى، وبين مؤشرات التمايز الاجتماعى الاقتصادى كالدخل، والملكية، والتعليم والمسكن، والمهنة، كما استهدفت الدراسة أيضا التعرف على آثار مجانية التعليم فى الواقع الدراسى للطلاب بشكل عام.

وقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات من بينها: تساؤل حول الخلفية الطبقية لطلاب التعليم الثانوى فى مجتمع البحث، وتساؤل آخر عن طبيعة العلاقة بين مؤشرات التمايز الاجتماعى الاقتصادى والتفوق الدراسى، وتساؤل ثالث عن الآثار المترتبه على الأخذ بمجانية التعليم فى مصر من حيث تكافؤ الفرص التعليمية على تخفيف حدة التمايزات الاجتماعية والاقتصادية السائدة فى محيط تعليم الابناء.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن التفوق نتائج بنائى لعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وليس مجرد رغبة فى التعليم أو التخصص المهنى. وأن الطلاب المتفوقين فى التعليم الثانوى العام بمجتمع البحث ينحدرون من مستويات اجتماعية متوسطة وأعلى من المتوسطة فى الدخل والتعليم، أما فى الملكية فيميلون إلى التركز فى فئات الحيازة المتوسطة والكبيره.

أى خلصت الدراسة إلى أنه كلما زادت درجة التمايز الاجتماعى الاقتصادى بين الجماعات المختلفة، كان ذلك داعيا إلى زيادة فرص تفوق الطلاب، وارتقائهم بالمراحل التعليمية الأعلى والعكس صحيح. كذلك خلصت الدراسة إلى أن مجانية التعليم قد ساعدت على منح بعض الطلاب من أبناء الفئات الميسوره بعض الامتيازات فى التحصيل عن طريق قدراتهم المالية لدفع مصاريف الدروس الخصوصية على حساب محدودى الدخل. وأن تكلفة التعليم المجانى تثقل كاهل الآباء لأن نظام المجانية غير شامل لجميع مستلزمات التعليم، وأنه لم يحقق أية منافع ذات قيمة من حيث تكافؤ الفرص التعليمية، بل أفسح الطريق لدعم التمييز فى القدرة المالية لبعض الفئات فى تعليم أبنائهم وليس إلى تثبيت الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية.

الدراسة الثانية التي تتفق نتائجها إلى حد كبير مع الدراسة السابقة هي دراسة مديحة السفطي عن " العلاقة بين التعليم والحراك المهني الاجتماعي"[٦٦]:

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم فى الحراك المهنى الاجتماعى فى المجتمع المصرى عن طريق إجراء دراسة ميدانية من خلال مقابلات مع عينة من أصحاب المهن المختلفة باستخدام صحيفة المقابلة. وتثير الدراسة عدة تساؤلات من بينها :

هل يؤدى التعليم إلى حراك مهنى اجتماعى فى مصر أم أنه يعكس فى حد ذاته التقسيم الطبقى للمجتمع ؟

هل أصبح الحراك مكفولا للجميع بعد تطبيق مجانية التعليم ؟

هل لو أتيحت فرص التعليم لجميع فئات المجتمع والاستمرار فيه، هل يؤدى ذلك إلى انتقال الأفراد إلى مهنة أعلى من مهنة آبائهم؟ وبالتالى إلى فئة أعلى من حيث الدخل أيضا.

وقد خلصت الدراسة إلى أن التعليم فى المجتمع المصرى يتخذ شكلا طبقيا يعكس التقسيم الطبقي للمجتمع وأن فرص الاستمرار فى التعليم غير متاحة إلا للقادرين فقط. وأن أبرز ما يميز طبقية التعليم هو تلك المصروفات الباهظة التى يتكلفها التعليم عن طريق الدروس الخصوصية والكتب الخارجية، مما يجعل التعليم متاحا للقادرين ماديا فقط. كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن أفراد الطبقات العليا وهم أصحاب المهن العليا يضمنون لابنائهم نوعية من التعليم ذى المستوى المرتفع التى تؤدى بهم إلى كليات الدرجة الأولى ومنها إلى مهن الدرجة الأولى مثل آبائهم، مما ينفى وجود حراك اجتماعى يتسبب فيه التعليم.

أما الدراسة الثالثة في هذا الإطار، فهي دراسة علي عبد ربه حول "تكاليف التعليم في سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعي المصرى "[٦٧]. وقد حاولت هذه الدراسة الكشف عن واقع التكاليف التعليمية المباشرة على مستوى الفرد وأسرته، مع تقدير ما تمثله هذه التكاليف التعليمية من أعباء اقتصادية على كاهل الأسرة المصرية بالنسبة لدخلها. كما استهدفت هذه الدراسة أيضا الكشف عن مقدار تأثير التكاليف

التعليمية على العائد التعليمى للتحصيل الدراسى، وعلاقة ذلك بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى المصرى.

وأثارت الدراسة عدة تساؤلات حول مقدار التكاليف التعليمية للطالب الواحد على مستوى الأسرة المصرية فى سنة شهادة الثانوية العامة، وإلى أى مدى تمثل هذه التكاليف أعباء اقتصادية بالنسبة للدخل السنوى للأسرة المصرية وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب الناجحين فى "شهادة الثانوية العامة من الطلاب الجدد فى جامعة عين شمس، وقد شملت العينة مجموعات من طلاب الشهادة البريطانية، ومدارس اللغات، والمدارس الحكومية الرسمية، وذلك فى السنة الدراسية ١٩٨٩/٨٨، وتم تطبيق الدراسة باستخدام مقياس تكاليف التعليم.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن : ارتفاع الأعباء الاقتصادية لتكاليف التعليم فى العام الدراسى الواحد بالنسبة لإجمالى دخل الأسرة السنوى لتصل فى المتوسط العام للعينة ٨ر٢٦٪ وتتراوح قيمتها العظمى والصغرى فيما بين ٤ر٩٩٪ – ٥ر٣٪ من إجمالى دخل الأسرة السنوى، وهو ما يعنى ارتفاع تكاليف التعليم للطالب الواحد إلى درجة تستلزم اكثر من ربع دخل الأسرة فى المتوسط العام. ويقع هذا المتوسط بين أسر تنهك تكاليف التعاليم مواردها فتصل إلى ٤ر٩٩٪ من دخلها السنوى، ومجموعة أخرى من الأسر مرتفعة الدخل لا تمثل تكاليف التعليم عبئا اقتصاديا عليها لتصل قيمتها إلى ٥ر٣٪ من إجمالى الدخل السنوى.

– كشفت نتائج الدراسة أيضا عن ارتفاع تكاليف التعليم فى المدارس الحكومية الرسمية لتصل فى المتوسط إلى ٢٥٪ من إجمالى الدخل السنوى للأسرة مما يمثل ضغوطا اقتصادية تصل إلى ربع الدخل السنوى.

– أكدت نتائج الدراسة ارتفاع العائد التعليمى فى الشهادة البريطانية تليها مدارس اللغات، ثم المدارس الحكومية الرسمية، حيث بلغ المتوسط العام للنسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب فى الشهادة البريطانية ٣ر٨٨٪، وفى مدارس اللغات ١ر٨١٪، والمدارس الحكومية ٩ر٧١٪. كما كشفت الدراسة أيضا عن ارتفاع نسب قبول الطلاب فى الشهادة البريطانية ومدارس اللغات بكليات الطب والهندسة، وانخفاضها لطلاب المدارس الحكومية الرسمية، حيث بلغت نسبة قبول طلاب الشهادة البريطانية فى كليات القمة ٩٦٪،

وطلاب مدارس اللغات ٨٢٪، مقابل ٢٧٪ من طلاب المدارس الحكومية الرسمية.

وتؤكد هذه النتائج عدم تكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعي - وخاصة في كليات القمة - أمام طلاب المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، وتوقف القبول فى هذه الكليات على القدرة المالية للطالب وليس على قدرته الذهنية. فضلا عن أن القدرات الذهنية تتوقف بدورها على نوع التعليم ونوعية الخدمة التعليمية المقدمة للطالب والتى تكون متميزة إلى حد كبير فى المدارس الخاصة مقارنة بالخدمة التعليمية المتدهورة فى المدارس الحكومية. ويؤكد ذلك أيضا أحد نتائج الدراسة التى كشفت عن معامل تأثير تكاليف التعليم فى التحصيل الدراسى حيث أكدت على أن كل ١٠٠ جنيه تنفق على تكاليف التعليم تدر عائدا تعليميا يعادل ٤٣ر٢٪ درجة من مجموع درجات الطلاب فى المتوسط، مع ثبات الظروف والعوامل الأخرى التى تؤثر فى التحصيل الدراسى مثل: الذكاء والمستوى الاجتماعى والثقافى للوالدين، وطريقة الإجابة، وعدد ساعات المذاكره،... الخ. وهو ما يؤكد على أن معيار المجموع الكلى لدرجات الطلاب كأساس للمساواة فى القبول بالجامعات يعتبر معيارا غير عادل نظرا لارتباطه الوثيق بعامل القدرة على تكاليف التعليم وما ترتبط به من قدرة اقتصادية عالية فى صالح أبناء الأسر الغنية القادرة على تحمل نفقات التعليم الباهظة، وضد أية فرص متكافئة لأبناء الأسر المتوسطه والفقيرة. مما لا يحقق العدالة الاجتماعية فى التعليم، ويدحض الشعارات التى تتردد عن تحقيق تكافؤ الفرص فى القبول بالجامعات استنادا إلى القدرات العقلية والمعرفية وليس القدرات الاقتصادية[٦٨].

ب - أخل النسق التعليمى أيضا بمبدأ تكافؤ الفرص فى السبعينيات والثمانينيات عن طريق انحياز السياسات التعليمية للطبقات العليا فى المجتمع. فقد حاولت هذه السياسات تقديم كل ما أمكن إتاحته من خدمة تعليمية متميزة لهذه الطبقات حيث تمت الموافقة على شهادة G.C.E واعتمادها كشهادة معترف بها، وقبول الحاصلين عليها فى الجامعات المصرية (وفيما بعد تم إلغاؤها وأصبح هناك شهادة G.C.S.E)،وما ترتب على ذلك من تمايزات اجتماعية واقتصادية،

الى جانب ظهور مشروعات تعليمية خاصة فى مجال التعليم العالىمثل الجامعة الاهلية وما يرتبط بها من مساس بالعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص.

جـ - توضح التوصيات التى جاء بها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى تقرير قدمه إلى رئيس الجمهورية فى عام ١٩٩١/٩٠مدى التراجع الذى بدأته الدولة منذ السبعينيات عن مجانية التعليم، وإطلاق يد القطاع الخاص، والتوسع الكبير فى مدارس اللغات بلا رقابة أو إشراف من الدولة.

فقد أوصى المجلس القومى للتعليم فى تقريره بما يلى :

* ضرورة " تحديد مدة قيد الطالب بالمجان فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث يتحمل المصروفات الفعلية للتعليم، بعد استنفاذ مدة أو مدد الرسوب المحددة ". كما أوصى التقرير " بضرورة التخفيف من أعباء الدولة فى الإنفاق الباهظ على التعليم عن طريق التوسع فى التعليم الخاص بمصروفات فى جميع مراحل التعليم بدءا من الحضانه وحتى التعليم العالى والجامعى "(٦٩).

وإذا أدركنا أن نسبة الطلبة المستفيدين من هذا النوع من التعليم الخاص تبلغ حوالى ٥٪ من جملة عدد الطلاب فى مراحل التعليم قبل الجامعى، وذلك حسبما ذكر التقرير، لأتضح كيف أن هذه الخدمة التعليمية المتميزة لا يستفيد منها سوى أقلية فى المجتمع المصرى - برغم ما اعتبره التقرير من أنها نسبة غير قليلة - وهى الأقلية التى تحظى بطبيعة الحال بأفضل الفرص فى سوق العمل وأعلاها دخلا، وبذلك يسهم التعليم الخاص فى إعادة توزيع الدخل القومى لصالح القلة الثرية فى المجتمع، فضلا عن الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص.

* أوصى تقرير المجلس القومى للتعليم أيضا بمزيد من التحرر والاستقلال للتعليم الخاص فى مناهجه وخططه لإفساح المجال أمام رغبات الملتحقين به لدراسة المقررات التى يرغبون فيها دون الالتزام بالخطط والبرامج الرسمية المتبعة فى المدارس الحكومية " (٧٠).

فاذا ما أضفنا لذلك أن خطة الدراسة بالمدارس الخاصة قد تحررت بالفعل قبل هذه المرحلة - وخاصة فى تدريس اللغات الاجنبية كما ذكر المجلس القومى للتعليم فى تقريره - فإنه يتضح لنا حجم التحيز للطبقه العليا
فى المجتمع والسعى نحو إرضائها حتى لو كان ذلك على حساب اللغة القومية للبلاد وإضعافها وأيضا على حساب الثقافة القومية.

* وفيما يتعلق بالتعليم العالى والجامعى، أوصى تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى " بضرورة إنشاء الجامعة الأهلية بمصروفات لى يقصدها أبناء القادرين ماليا والذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالجامعات والمعاهد الحكومية. ويجوز لهذه الجامعة أن تتبع الأنماط الحكومية وأن تقدم تعليما أفضل متحررا من بعض النظم والمناهج المعمول بها فى الجامعة الحكومية "[٧١].

وتعبر التوصيات السابقة - التى تم تنفيذ معظمها - عن تزايد عجز النسق التعليمى عن تحقيق أهدافه الاجتماعية، وذلك كانعكاس لعدم ترابطه العضوى مع النسق الاقتصادى وما نتج عن عدم الترابط - أو عدم التمفصل- بينهما من مشكلات تعليمية أدت بدورها إلى عجز النسق التعليمىعن تحقيق أهدافه الاجتماعية.

ومن هذه المشكلات : ارتفاع نسبة التسرب من التعليم الأساسى حيث بلغت هذه النسبة حوالى (١ر٢٥٪) من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام، وذلك فى عام ١٩٨٤/٨٣[٧٢].

ويشير المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى إلى ارتباط ظاهرة التسرب بالطبقة الفقيرة حيث و أن نسبة أبناء رجال الأعمال الذين يلتحقون بالمرحلة الثانوية تصل ى (٥ر٣٣٪)، وبمرحلة التعليم العالى(٥ر٣٠٪). بينما لا تتجاوز نسبه ابناء العمال اليدويين (٨ر٢٪) ممن يلتحقون بالتعليم الثانوى، و(٤ر١٪) ممن يلتحقون بالتعليم العالى. فضلا عن تركز أعلى نسبة للتسرب خلال الثمانينيات بين الأسر الريفية حيث تصل هذه النسبة إلى (٦ر٤٥٪) تليها نسبة التسرب بين أبناء العمال (٦ر٣٢٪)، ثم أبناء الموظفين (٧ر٦٪)، فأبناء التجار (٤ر٣٪)، ولا يوجد متسرب واحد بين أبناء ذوى الدخل المرتفع[٧٣].

ويشير ارتباط النسب العالية للتسرب من التعليم، خلال هذه المرحلة، بالطبقة الفقيرة إلى عجز أبناء هذه الطبقه عن الاستمرار في التعليم - حتى في المدارس الرسمية - لعدم قدرتهم على الاستعانة بالدروس الخصوصية والكتب الخارجية وما إلى ذلك، وليس نتاجا لنقص قدراتهم الذهنية والعلمية. ويعتبر ذلك مؤشرا على عدم تحقق ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص، ومن ثم الحراك الاجتماعي الصاعد. في مجال التعليم خلال هذه المرحلة.

ونخلص مما سبق إلى أن درجة الانفصال بين النسق التعليمي والنسق الاجتماعي قد زادت بدرجة ملحوظة خلال مرحلة التوجه الليبرالي، حتى أن ارتفاع المستوى التعليمي - في كثير من الأحيان - قد أصبح مقترنا بانخفاض المكانه الاجتماعية بعكس ما كان سائدا خلال مرحلة التوجه الاشتراكي حيث كان التعليم في مقدمة القيم التي تكسب صاحبها مكانة اجتماعية مرتفعة.

بل أكثر من ذلك، ارتبط ارتفاع المستوى التعليمي بانخفاض فرص العمل المتاحة أمام الفرد خلال مرحلة التوجه الليبرالي، وهو ما تشير إليه الإحصاءات، حيث تضاعف النصيب النسبي لقوة العمل ذات المستوى العالي من التعليم، من جملة المتعطلين عن العمل، مرتين ونصف خلال الفتره من ١٩٦٠إلى ١٩٧٦ بينما انخفض النصيب النسبي لقوة العمل خلال نفس الفترة لغير المؤهلين إلى حوالي النصف، وذلك بعكس مرحلة التوجه الاشتراكي التي تركزت خلالها المعدلات العالية للبطالة بين الفئات غير المؤهلة[٧٤].

(٣) : أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الثقافي خلال مرحلتي: التوجه الاشتراكي(١٩٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠-١٩٩٠):

كانت الثقافة السائدة في مصر حتى نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، ثقافة دينية صبغت التعليم بلونها وقيمها واتجاهاتها وأساليبها ليصبح تعليما دينيا أخلاقيا يعد الفرد، لا لهذا العالم، ولكن للعالم الآخر. ومن ثم لم يكن التعليم مهتما بتنشئة الفرد تنشئة يستطيع عن طريقها تنظيم العلاقة بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، أو تنشئة تكسبه قوة

ومهارة فى معالجة أسباب المعاش، بقدر ما كـان التعليم مهتمـا بعلاقـة الفرد بربه[٧٥].

ومن ثم فإنه يمكن القول بأن اقتصار التعليم علـى الدراسـات الدينيـة كان متجانسا مع طبيعة الثقافة السائدة خلال هذه الفترة، وبأن النسق التعليمـى المصرى، فى هذه المرحلة المبكرة - كان متمفصلا مـع النسـق الثقـافى. فلم يكن النسق الثقافى ذو الطبيعة الدينية يحتاج لأكثر من هذا النمط التعليمى، بل على العكس كانت " مخرجات المؤسسات التعليمية تعزز نوعيـة تناسب هذه الثقافة"[٧٦].

وقد بدأ عدم التمفصل بين النسق التعليمي والنسق الثقافى فى مصـر منذ بداية حكم " محمد على " الذى أنشأ أول نظام تعليمى مدنى حديـث، علـى النمـط الغربـى، بجـوار نمـط التعليم الدينـى المتمثل فـى الكتـاتيب والتعليـم الأزهرى التقليدى، ولم يحاول الدمج بين النمطين مما أدى إلى الثنائيـة داخـل النسق التعليمى، وهى الثنائية التى زادت حدة بعد الاحتلال البريطانى وإنشـاء مدارس الإرسـاليات الأجنبيـة. ومـن ثـم أصبحـت مخرجـات النسـق التعليمـى متناقضة من داخلها من ناحية، حيث انقسمت إلى فريقين لكـل منهمـا أسـلوب حياتـه الخـاص وأسـاليبه الخاصـة فـى التفكـير أيضـا، كمـا أصبحـت هـذه المخرجات غير ملائمة لطبيعة الثقافة المصرية السائدة من ناحية أخرى.

وعندمـا جـاءت ثـورة يوليـو حـاولت حكومـة الثـورة الحـد مـن هـذه الثنائية- فى محاولة لإعادة التمفصل بين النسقين التعليمـى والثقـافى - وذلـك بإصدار قانون تنظيم وتطوير الأزهر عام [illegible] والـذى أتـاح الفرصـة لكل طالب فى التعليم الدينى أن يلتحق بنوع التعليم الذى يتمشى مع قدراته وميوله سواء فى التعليم الدينى أو التعليم المد[illegible] [illegible]ذلك أدخلت كليـات [illegible]تعليـم المدنـى فى الجامعة الأزهرية وأدخلت أيضـا بـ[illegible]ـضـى هـذا القـانون المـوا[illegible] الد[illegible]اسية الحديثة فى التعليم الدينى. وقد ترتب [illegible] ذلك خلـق نـوع مـن الاتسـاق بيـن التعليم الدينى والتعليم المدنى، وذلك بهدف القضاء علـى العزلـة الفكريـة بيـن أبنـاء الوطـن الواحـد، وأيضـا للقضـاء علـى الانعزال الـذى كـان قائمـا بيـن خريجى الأزهر والمجتمع المصرى حيث كان تعليم هؤلاء يقتصر على علوم الدين والقرآن مما كان يحول بينهم وبين قدرتهم علـى المشـاركة فـى الإنتـاج

والحياة العامة[٧٧] والثقافة الجديدة القادمة مع قيام ثورة يوليو بقيمها واتجاهاتها الجديدة.

وإلى جانب سعى النظام خلال مرحلة التوجه الاشتراكى إلى توحيد الأنماط التعليمية من أجل تحقيق التجانس الثقافى والفكرى بين أبناء المجتمع المصرى عن طريق الحد من ثنائية التعليم، حددت أهداف السياسة التعليمية أيضا بما يدعم من الثقافة القومية واللغة القومية بما يحافظ على الهوية المصرية والعربية. وقد برز ذلك فى كل القوانين التى حددت أهداف التعليم، فقد جاء فى المذكرة التفسيرية للقانون رقم (٢١١) لسنة ١٩٥٣- على سبيل المثال- أن :

" الغرض الأساسى الذى ينبغى أن نرمى إليه فى المرحلة الإعدادية هو: تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ "[٧٨].

كما حددت لجنة السياسة العامة فى مؤتمر التعليم الثانوى عام ١٩٥٥ أن من أهداف التعليم الثانوى: " هو إذكاء الروح الوطنية والإعتزاز بالقومية العربية"[٧٩].

كذلك أكدت الدولة خلال هذه المرحلة حقها فى الإشراف على التعليم الأجنبى حفاظا على هوية الثقافة المصرية، فأصدرت القانون رقم (١٦٠) عام ١٩٥٨ الذى ينص على حق الدولة فى الإشراف الكامل على التعليم الأجنبى وإلزامه بتدريس اللغة القومية، ووضع قيود على حريته فى اختيار المناهج الدراسية، وذلك انطلاقا من وعيها بالأهداف الاستعمارية التى حاولت المدارس الأجنبية تحقيقها فى عهد الاحتلال ومنها تمكين الثقافة الأجنبية على حساب الثقافة القومية[٨٠].

ويتضح مما سبق، أنه خلال المرحلة الاشتراكية، كانت مخرجات النسق التعليمى متجانسة إلى حد كبير مع طبيعة الثقافة المصرية السائدة وخاصة مع الحد من ثنائية النسق التعليمى إضافة إلى ما تضمنته المقررات الدراسية، من قيم ثقافية واجتماعية تتوافق مع الطموحات التنموية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة مثل قيم العمل والإنتاج، والتعاون، والعمل الجماعى، ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية والتفكير الخرافى، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية. هذا إلى جانب خلق نوع من الانسجام الفكرى والاتساق الثقافى بين أبناء الجيل الواحد فى نمط التفكير وأسلوب الحياة.

وتعبر هذه المظاهر عن وجود حالة من الترابط العضوى بين النسق التعليمى والنسق الثقافى وهو الترابط الناشىء عن الجهود التى بذلتها حكومة الثورة لإعادة صياغة المنظومة القيمية السائدة داخل المجتمع المصرى عن طريق النسق التعليمى ، وفى نفس الوقت إدخال تغييرات كثيرة على النسق التعليمى - مثل الحد من ثنائيته والإشراف الكامل على المدارس الأجنبية من قبل الدولة وغير ذلك من إجراءات - وذلك لكى يتوافق مع طبيعة الثقافة السائدة فى المجتمع المصرى، وللحفاظ على هويته الثقافية المصرية والعربية، وإن دل ذلك على شىء فإنما يدل على أن كلا النسقين يعمل وهو يأخذ متطلبات النسق الآخر فى اعتباره.

ومع انتقال المجتمع المصرى إلى مرحلة جديدة هى مرحلة التوجه الليبرالى.. بدأ يحدث الانفصال مرة أخرى بين النسقين: التعليمى والثقافى.

فبعد أن كان التعليم أداة للتقارب الفكرى والتجانس الثقافى بين أبناء المجتمع المصرى خلال الخمسينيات والستينيات، تحول فى السبعينيات والثمانينيات إلى وسيلة لخلق التباين الفكرى والتناقض الثقافى.

فقد أدت تحولات البنية الاقتصادية - بعد تطبيق سياسة الانفتاح - إلى ظهور فئات طفيلية من أثرياء الانفتاح الذين بدأوا فى السعى نحو توجيه السياسة التعليمية بما يتفق ومصالحهم الخاصة وذلك بما يملكونه من قوة ومال ونفوذ(٨١). وقد ساعدتهم الدولة على ذلك بانسحابها التدريجى من مسئولياتها تجاه التعليم وإفساح المجال أمام القطاع الخاص ليتحمل المسئولية والعبء الأكبر فى مجال التعليم.

فمع بداية السبعينيات، بدأ التوسع فى إنشاء المدارس الخاصة ومدارس اللغات التى أتاحت لها الدولة قدرا كبيرا من الحرية فى اختيار مناهجها ومقرراتها الدراسية وأساليب العملية التعليمية بها،فضلا عما قامت به هذه المدارس من رفع شعار ضرورة الاهتمام باللغات الأجنبية، وكان ذلك على حساب اللغة القومية وإهمالها داخل هذه المدارس، وحتى الجامعة الأمريكية التى كان قد بدأ تحجيمها فى الستينيات، إذا بها تنشط منذ السبعينيات وترتفع مكانة خريجيها من أبناء الطبقة الرأسمالية الجديدة، بل إن الأمر لم يقتصر على الجامعة الأمريكية فقط وإنما بدأ التفكير فى إنشاء

جامعة خاصة وهى الجامعة الأهلية، لكى تعمل إلى جوار الجامعة الأمريكية فى تلبية احتياجات الطبقة الانفتاحية الجديدة(٨٢).

وإلى جانب التوسع فى مدارس اللغات والجامعات الخاصة، وضعت الحواجز بين التعليم الأزهرى، والتعليم المدنى. فقد تم تعديل قانون عام ١٩٦١ الخاص بتنظيم وتطوير الأزهر والذى كان يتيح لطلاب الأزهر الالتحاق بالتعليم المدنى الحديث لخلق التجانس الفكرى والثقافى، عدل هذا القانون وفرضت التعديلات الجديدة القيود على الانتقال من التعليم الأزهرى إلى التعليم المدنى، والانتقال أيضا بالعكس من التعليم المدنى إلى التعليم الأزهرى فلا يلتحق بالمعاهد الثانوية الأزهرية إلا حملة الاعدادية الأزهرية، ولايلتحق بالجامعة الازهرية إلا حملة الثانوية الأزهرية(٨٣).

وقد ترتب على ذلك اتساع الفجوه بين خريجى كل من التعليم المدنى والتعليم الدينى، إلى جانب أنه بداخل التعليم المدنى ذاته – وكنتاج للتوسع فى إنشاء مدارس اللغات – أصبحت هناك ثنائية بين التعليم فى المدارس الرسمية والتعليم الأجنبى بمدارس اللغات، فضلا عن الشهادات الجديدة مثل G.C.E وبدائلها الموجودة الآن، إلى جانب مدارس اللغات الحكومية والمعروفة باسم المدارس التجريبية. أى بعد أن كان التعليم نمطا واحدا، تعددت أنماطه ما بين تعليم حكومى مجانى باللغة العربية، وتعليم حكومى بمصروفات، وتعليم خاص باللغات الأجنبية، وتعليم دينى، وقد أدى هذا الانقسام إلى تعدد أنماط التنشئة الاجتماعية التى يتلقاها التلاميذ، وهو الأمر الذى يصعب معه خلق مناخ فكرى متجانس وثقافة مشتركة(٨٤).

وقد ترتب على هذه التعددية – والتى لم يعد مجرد ثنائية – داخل النسق التعليمى بين أنماط مختلفة فى محتواها وأساليبها، وأهدافها، خضوع أبناء المجتمع المصرى لنظم تعليمية متباينة ومناهج متناقضة فى كثير من الأحيان– وخاصة مع إتاحة المزيد من الحرية لمدارس اللغات فى وضع مناهجها ومقرراتها الدراسية – وقد أدى ذلك إلى وجود جماعات متباينة ليس فى الناحية الفكرية فقط، ولكن أيضا فى مظاهر السلوك، والملبس، وأسلوب الحياة، والنظرة إلى قضايا الوطن، وأهداف المجتمع، وأساليب تحقيق هذه الأهداف، وفى طبيعة الوعى أيضا بالقضايا العامة داخل المجتمع المصرى. أى اصبح النسق التعليمى يفرغ مخرجات متناقضة مع ثقافة المجتمع

المصرى، بعضها ذو تفكير دينى متطرف، والبعض الآخر ذو تفكير غربى وأسلوب حياة غربية، لايمتون للثقافة المصرية بصلة. وهكذا تعمقت حالة ضعف التمفصل بين النسق التعليمى، والنسق الثقافى المصرى، فى الوقت الذى تمفصل فيه النسق الأول مع النسق الثقافى الغربى من خلال ما تقوم به مدارس اللغات الخاصة فى مصر من ترويج لقيم الغرب وأساليب حياته ولغته على حساب الثقافة المصرية واللغة القومية.

ثانيا : المستوى الداخلى لأزمة النسق التعليمى :طبيعة العلاقات القائمة بين عناصره ومكوناته الداخلية خلال مرحلتى التوجه الاشتراكى والليبرالى :

من أجل استكمال تشخيص أزمة النسق التعليمى فى مصر، يتحتم البحث فى طبيعة العلاقات القائمة بين مكونات وعناصر هذا النسق. فالنسق التعليمى المصرى يعانى ضعف التمفصل وأحيانا التناقض بين عناصره ومكوناته الداخليه، الرئيسية والفرعية، وهو ما يشكل أحد الجوانب التى تجسد أزمة هذا النسق.

وتشتمل مكونات النسق التعليمى على المكونات التاليه :

* **فلسفة التعليم** : وتشير الى النسق الفكرى الذى يحدد أهداف النسق التعليمى، والمعتقدات التربوية التى يستند إليها العمل التربوى، وتقوم الفلسفة التعليمية بدور الموجه للجهود المبذولة فى مجال التعليم [٨٥]. وفلسفة التعليم هى بمثابة نظرية تربوية يتبناها المجتمع توجه السياسة التعليمية بغض النظر عن تغير واضعى هذه السياسة وتتبنى فلسفة التعليم عادة من فلسفة المجتمع والتى تحدد احتياجاته وأهدافه ومشكلاته أيضا.

* **سياسة التعليم** : وتشير إلى مجموعة الوثائق المعلنه التى تتضمن اتجاهات تطوير النسق التعليمى، وتحديد الوسائل التى يتم عن طريقها هذا التطوير. وبناء على ذلك توجد فى المجتمع أكثر من سياسة تعليمية نظرا لتعدد الوثائق الرسميه المعلنه والتى يستهدف فى كل منها أحد أنواع التعليم، فهناك مثلا سياسة لتنظيم القبول بالجامعات، وسياسة للإنفاق على التعليم لتحديد أولويات الإنفاق على أنواع التعليم المختلفة، ومجموع هذه السياسات

هو ما يسمى بسياسة التعليم. وتتحدد هذه السياسة التعليمية بناء على فلسفة التعليم فى المجتمع ثم تتحدد وفقا لحاجات المجتمع وامكاناته الماديه والبشرية حيث تحاول السياسة التعليمية أن توائم بين حاجات المجتمع وإمكاناته لتحكم حركة الواقع التعليمى.[٨٦]

* **التخطيط التربوى** : يترجم التخطيط التربوى السياسات التعليمية فى شكل برامج محددة تعرف بالخطط. والخطة تضع تنبوءا للمستقبل على المدى القصير أو على المدى البعيد، وتستلزم موارد بشرية ومالية لتنفيذها، كما تستلزم وضع برامج زمنية لمتابعة التنفيذ. والتخطيط هو عملية تنسيق للجهود والامكانات المتاحة وترشيد استخدامها فى زمن محدد من أجل بلوغ أهداف محددة [٨٧].

* **العملية التعليمية** : هى العملية " التى يتم عن طريقها إعداد الأفراد للحياه والمشاركة فى مجتمع معين. وهى عملية تشكيل الإنسان ضمن نطاق ثقافى واجتماعى معين تشكيلا يتيح له أكبر درجة من النمو الذاتى، وإمكانية أكبر للمشاركة فى حياة الجماعة. والعملية التعليمية هى صناعة لإنتاج الموارد البشرية اللازمة للعمل فى قطاعات العمل المختلفة [٨٨].

وللعملية التعليمية جانبان أساسيان : الجانب الأول هو جانب كمى يتعلق بزيادة عدد مخرجات النسق التعليمى بأنواعه ومراحله المختلفة، وعدد مدخلاته أيضا. أما الجانب الثانى فهو جانب كيفى يتعلق بنوعية مخرجات النسق التعليمى. والعملية التعليمية هى عملية تفاعل بين المدخلات وبعضها البعض عند المستويات التعليمية المختلفة وفى اتجاه تحقيق أهداف محددة حيث تشمل هذه الأهداف : الهدف الاقتصادى حيث توفير احتياجات النسق الاقتصادى. والهدف الثقافى بمعنى توفير حاجات عملية التنمية الثقافية والاجتماعية وهو الهدف المتصل بتكوين الإنسان كإنسان والوصول به إلى مستويات أرقى وأكثر تحضرا[٨٩]. وإلى جانب الأهداف، تشمل العملية التعليمية مكونات فرعية أخرى من أهمها : جميع الموارد البشرية والماديه اللازمة لأداء العملية التعليمية كالطلاب، والمعلمون، والمبانى، والأجهزة التعليمية. إضافة إلى نظام العمل الداخلى والذى يتضمن مجموعة القواعد والقوانين، والمناهج والمقررات الدراسية والتى ينبغى أن يتفق مضمونها مع

أهداف العملية التعليمية وأهداف المجتمع ككل، فضلا عن الاختبارات وأساليب وطرق التدريس [٩٠].

وتؤثر عناصر ومكونات النسق التعليمي في بعضها البعض وتتأثر ببعضها ولذا فإن الاتساق، والتمفصل بين هذه العناصر يعد شرطا ضروريا لكفاءة النسق التعليمي. فالشكل الأمثل للعلاقة بين هذه المكونات والعناصر يقتضي ما يلي :

(١) أن يكون هناك اتساق بين فلسفة المجتمع والتي تحدد احتياجاته وأهدافه ومشكلاته، وبين الفلسفة التعليمية، بحيث تكون نابعة من فلسفة المجتمع.

(٢) أن تتسق السياسة التعليمية مع فلسفة التعليم بحيث تنبثق منها.

(٣) تترجم السياسات التعليمية في شكل برامج محددة أي خطط تنفذ على مدى قصير أو طويل بحيث تضع تنبؤا للمستقبل.

(٤) أن تحقق العملية التعليمية الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للنسق التعليمي.

(٥) أن تحقق أهداف النسق التعليمي - التي تحقق عن طريق العملية التعليمية - حاجات وأهداف المجتمع.

واستنادا إلى ما سبق سوف يتم التعرف على طبيعة التفاعل القائم بين العناصر الرئيسية والفرعية للنسق التعليمي في المجتمع المصري.

بشكل عام، يمكن القول بأن النسق التعليمي في مصر هو نسق عناصره غير مترابطة ويسود بينها أحيانا تنافر. إذ يوجد عدم اتساق بين أهم عنصرين وهما : فلسفة التعليم، والسياسة التعليمية حيث تتعارض النظرية مع التطبيق، وبدلا من أن تنبثق السياسة التعليمية من فلسفة التعليم التي يتبناها المجتمع، تنبثق من الفلسفة الخاصة لواضعي هذه السياسة، مما يؤدي إلى الاضطراب والفوضى والتغير المستمر للسياسة التعليمية. كذلك يسود التناقض بين عناصر العملية التعليمية حيث تتناقض أساليب وطرق التدريس والمناهج والمقررات الدراسية مع أهداف العملية التعليمية، إلى آخر ذلك من تناقضات قائمة بين عناصر ومكونات النسق التعليمي.

ولكن هل سادت هذه الحالة من التناقض أو ضعف التمفصل بين عناصر النسق التعليمى خلال مرحلتى التوجه الاشتراكى والليبرالى بنفس الدرجة ؟

فى الفقرات التالية سوف يتم التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين عناصر النسق التعليمى المصرى خلال مرحلتى الدراسة، وذلك فى محاولة للإجابه على التساؤل الس ابق.

(١) مرحلة التوجه الاشتراكى :

فى ضوء تبنى المجتمع المصرى للفلسفة الاشتراكية خلال مرحلة الثورة فى الخمسينيات والستينيات، وما تقوم عليه من مبادىء نص عليها الدستور، تحددت فلسفة التعليم فى مجموعة من المبادىء الأساسية التى تضمنها دستور ١٩٥٦ ومن بعده دستور ١٩٦٤ وهى : " أن التعليم حق لجميع المصريين وتكفله الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية "، وأن " التعليم إلزامى فى مرحلته الأولى، ومجانى فى مراحله المختلفة بمدارس الدولة وجامعاتها ". وأن " الدولة تتحمل مسئولية الإشراف على التعليم العام وتنظيم شئونه"[٩١].

ويعنى ذلك أن الفلسفة التعليمية قد جاءت مبادئها متسقة مع الفلسفة الاشتراكية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة حيث جاءت مبادىء الفلسفة التعليمية فى إطار ما نصت عليه الفلسفة الاشتراكية من تكافؤ الفرص والمساواه، واعتبار التعليم أساس قوة ونهضة المجتمع.

أما فيما يتعلق بالسياسة التعليمية، وعلاقتها بعملية التحطيط التربوى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، ومدى اتساقها مع الفلسفة التعليمية، فيمكن بالإشاره إلى بعض السياسات التعليمية المتبعه خلال هذه المرحلة، أن نتعرف على طبيعة علاقاتها بكل من الفلسفة التعليمية والتخطيط التربوى كما يلى :

أ - فيما يتعلق بالسياسة الخاصة بالإنفاق على التعليم، بلغ ما أنفق على التعليم خلال السنوات العشر التاليه لثورة يوليو حوالى (٥٤٣) مليون جنيه، وهو ما يمثل ضعف ما أنفق عليه خلال الفترة من عام ١٩٤٢ إلى ١٩٥٢، وكان يتم افتتاح مدرستين كل ثلاثة أيام. أما فيما يتعلق بسياسة القبول فى المدارس والجامعات - كنمط ثان من السياسات التعليمية المتبعه خلال هذه الفترة فقد زاد عدد المقبولين من (مليون) عام ١٩٥٢ إلى (٣٠٠ر٣) مليون

عام ١٩٦٢، وزاد عدد تلاميذ التعليم الفنى من (١٨) ألف طالب عام ١٩٥٢ إلى (١١٦) ألف عام ١٩٦٢. أما الميزانية المخصصة للجامعات، فقد زادت من (٤) مليون جنيه عام ١٩٥٢ إلى (٥ر١٣) مليون جنيه عام ١٩٦٢، وزاد عدد طلاب الجامعه من (١٥) ألف طالب عام ١٩٥٢ إلى (١٠٠) ألف طالب عام ١٩٦٢ [٩٢].

كذلك كان يتم القبول فى مراحل التعليم المختلفة، والتعليم العالى عن طريق تنسيق وتوجيه من الدولة، فى ضوء احتياجاتها من القوى العاملة، كما تكفلت الدولة بتشغيل الخريجين [٩٣].

وما سبق يشير إلى أن السياسات التعليمية المختلفة قد جاءت متسقة مع الفلسفة التعليمية خلال هذه المرحلة، كما أن ترجمتها فى خطط تربوية قد اتسق إلى حد كبير مع طبيعة الأهداف التى كان النسق التعليمى يسعى إلى تحقيقها خلال هذه الفترة.

ب – أما فيما يتعلق بالعملية التعليمية، فإنه بالإشارة إلى ما جاء فى تقرير لوزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٥ حول أهداف التعليم الابتدائى، يمكن التعرف على مدى تمفصل عناصر العملية التعليمية مع فلسفة المجتمع من جانب، والفلسفة التعليمية من جانب آخر، وأهداف النسق التعليمى ككل من جانب ثالث.

فقد جاء فى هذا التقرير [٩٤] : " أنه إذا كانت التربية هى عملية توجيه لنمو الطفل إعدادا له للحياه فى الجماعة، فإن الأهداف القومية والغايات الاجتماعية للعصر الذى نربى له هى التى تحدد الاتجاهات التى يجب أن يسير عليها هذا النمو. ولعصر النهضة المصرية الذى نعيش فيه أهداف قومية وغايات اجتماعية متميزة التى يجب أن توجه عملية التربية فى المدارس الابتدائية، ومن أهم هذه الأهداف القومية :

إقرار الحياة الديمقراطية الصحيحة التى تقوم على القيم والحقائق.

الانتفاع بمستوى الانتاج – الفكرى والمادى – وكنا قوما نستهلك من الأفكار والبضائع دون أن ننتج إلا القليل.

رفع مستوى المعيشة لعامة المواطنين.

التقريب بين طبقات الأمه، وكنا قد انقسمنا إلى طبقة من أشباه الأمراء، وطبقة من أشباه العبيد، وطبقة ثالثة حائرة بين الطبقتين.

ومدار تحقيق هذه الأهداف القومية هو الفرد، فالفرد هو القوة الموجهة فى كل نظام ديمقراطى، وإذا كنا نعد المواطنين لهذا النوع من الحياه، فإن الخصائص السابقة يجب أن تكون المعيار الذى يوجه نمو كافة المواطنين، بمعنى أن هذه الخصائص يجب أن تكون هى موجهات العملية التربوية فى المدرسة الابتدائية، وعلى هذه المدرسة أن تحقق هذه الخصائص جميعها فى كل فرد بالدرجة التى تسمح بها قدراته وطبيعته وسنه، وهذا هو معنى الإلزام، فالإلزام لا يعنى إلزام الطفل بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية بل يعنى إلزامه – نتيجة للعملية التربوية التى يمر بها فى هذه المدرسة – بأن يكتسب من الخصائص الفعلية والاجتماعية ما يجعله قادرا على المشاركة فى الحياة الجماعية، أى ينتقل من الفردية إلى الجماعية ومن الطائفية الى القومية".

ومما سبق يتضح كيف ربط تقرير وزارة التربية والتعليم بين الأهداف القومية للمجتمع المصرى كما حددتها فلسفته الاجتماعية وبين أهداف العملية التعليمية حيث تم تحديد أهداف هذه العملية بناء على الأهداف القومية العامة للمجتمع المصرى.

(٢) مرحلة التوجه الليبرالى :

برغم تغير التوجه الايديولوجى للنظام السياسى المصرى خلال عقد السبعينيات ومع بداية تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى، إلا أن فلسفة المجتمع المصرى ظلت، تستند إلى نصوص دستور ١٩٧١ الذى كتب فى مناخ ثورة يوليو وفكرها الاشتراكى[٩٥]، وهو الفكر الذى نص على مجانية التعليم، وعلى أن التعليم حق تكلفة الدولة، وتشرف عليه[٩٦]. وهى المواد التى تعبر عن الفلسفة الاشتراكية التى تبناها المجتمع المصرى منذ الخمسينيات.

وقد استندت الفلسفة التعليمية المعلنه خلال هذه المرحلة، إلى نفس مبادىء الفلسفة الاشتراكية وهو ما عبرت عنه معظم الوثائق التعليمية خلال عقدى السبعينيات والثمانينيات، حيث ركزت هذه الوثائق على تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال تطبيق المجانية والإلزام، وتحقيق مبدأ تكافؤ

الفرص والتأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، وذلك كأهداف معلنه للسياسة التعليمية ومعبرة عن الفلسفة التعليمية. وذلك فضلا عما ذكرته " استراتيجية تطوير التعليم " في عام ١٩٨٧ من أن أهداف السياسة التعليمية قد تم تحديدها في إطار مبادىء الدستور المصرى لسنة ١٩٧١ وهى مبادىء الفلسفة الاشتراكية.

غير أن السياسات التعليمية المطبقة خلال عقد السبعينيات بدأت تسير وفقا لتوجهات فكرية مختلفة عن الفلسفة التعليمية المعلنة، وتنتمي إلى اتجاه الخصخصة والحد من المجانية والقضاء على مبدأ تكافؤ الفرص. ونفس الأمر يقال عن عقد الثمانينيات حيث تناقضت السياسة التعليمية أيضا مع الفلسفة التعليمية المعلنة ومع فلسفة المجتمع التى نص عليها دستور عام ١٩٨٠ بعد التعديلات التى أدخلت على دستور ١٩٧١. فقد نص دستور ١٩٨٠ أيضا على أن " التعليم حق تكلفة الدولة، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية مع مد الإلزام إلى مراحل أخرى، وتشرف الدولة على التعليم كله. وأن التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة "[٩٧].

غير أن السياسات التعليمية المطبقة خلال عقد الثمانينات، جاءت أيضا مناقضة لمبادىء الفلسفة الاجتماعية فى دستور ١٩٨٠، كما جاءت مناقضة لمبادىء الفلسفة التعليمية المعلنة.

وخلال مرحلة التوجه الليبرالى بشكل عام – فى عقدى السبعينيات والثمانينيات – اتجهت السياسات التعليمية المطبقة فى الواقع نحو التوسع الكبير فى التعليم الخاص إذ تحدث بيان الحكومة المصرية لأول مرة فى ١٩٧٨/١١/٢٥ عن أهمية المبادرات الأهلية فى مجال التعليم بتشجيع المواطنين على الاستثمار فى التعليم وإقامة المدارس الخاصة. وفى ١٩٨٥/١١/٣٠ دعا بيان الحكومة القادرين إلى الاستثمار فى بناء المدارس الخاصة، دون أن يعنى ذلك إلغاء المجانية لغير القادرين. وفى ١٩٨٦/١١/٢٦ – وأثناء مناقشة بيان الحكومة المصرية فى مجلس الشعب – بدأت تتردد اقتراحات حول إنشاء الجامعة الأهلية، وقصر المجانية على أبناء الفقراء. وفى مؤتمر تطوير التعليم فى يونيو عام ١٩٨٧، تقدم وزير التعليم "باستراتيجية تطوير التعليم " وتحدث فيها عن الإطار الدستورى للسياسة التعليمية وأهدافها ومبادئها والتى تؤكد على التعليم كحق اجتماعى للأفراد

تلتزم الدولة بالإشراف عليه، وأنه مجانى فى جميع المدارس والجامعات، وبرغم هذه الفلسفة المعلنة فى وثيقة استراتيجية تطوير التعليم، إلا أن الوزير يعود فيؤكد على ضرورة وضع ضوابط على المجانية بحيث تمنح للناجحين فقط، ويتحمل الراسبون نفقات تعليمهم. كما يؤكد الوزير على أن مدارس اللغات ليس فيها مجافاة للمجانية لأن ما يتم دفعه من مصروفات فى هذه المدارس هو مجرد ثمن لتعلم اللغات وهى ذ ـة تعليمية إضافية ليست الوزارة مجبره عليها[٩٨].

وذلك برغم ما ذكرته " استراتيجية تطوير التعليم " من أن أهداف السياسة التعليمية قد تم تحديدها فى إطار مبادىء الفلسفة الاشتراكية التى حددها دستور عام ١٩٧١، أى أنه فى الوقت الذى كانت فيه فلسفة المجتمع المعلنه والفلسفه التعليمية هى الفلسفه الاشتراكية، اتجهت السياسة التعليمية نحو التوسع فى التعليم الخاص، وتقليص مجانية التعليم عن طريق محاولة قصرها على المتفوقين فقط. وقد تجلى التناقض بين الحق الدستورى المعلن للطلاب المصريين فى تكافؤ الفرص، وبين الواقع الفعلى للتطبيق فى مجال التعليم، فى مظاهر عديدة عبرت عنها السياسات التعليمية المطبقة فى الواقع ومنها : الموافقة على إنشاء الجامعة الأهلية، وفى نفس الوقت الحد من القبول فى الجامعات الحكومية إلى جانب مراجعة سياسة القبول بالجامعات حيث محاولات إلغاء مكتب التنسيق.

كذلك الاعتراف بالشهادة الانجليزية G.C.E ثم G.C.S.E فيما بعد، وهى شهادة معادلة للثانوية العامة تتميز عنها فى قلة عدد المواد التى تقرر دراستها مقارنة بالمواد التى تدرس فى الثانوية العامة المصرية، فضلا عن مرونتها فى أسلوب الامتحان، ونظام الإعادة للراسبين، وكلها مزايا أتاحت فرص أكبر أمام القادرين ماديا فقط لدخول الجامعة وخاصة كليات القمة، مما عمق من التفاوت وعدم تكافؤ الفرص أمام الطلاب المصريين ذوى المجاميع المتماثلة والقدرات الذهنية المتماثلة أيضا مع اختلافهم فقط فى القدرة المادية[٩٩].

ويعتبر الاتجاه نحو إنشاء نوعية جديدة من المدارس الرسمية وهى المدارس التجريبية، إلتفافا أيضا حول الدستور لتقرير مصروفات فى مدارس تشرف عليها الدولة بدءا من المرحلة الأولى باسم القانون الذى صدر عام

١٩٧٩[١٠٠]. ويعد التوسع فى هذه النوعية من المدارس سياسة تعليمية متناقضة لما جاء فى الدستور المصرى، ومناقضة للفلسفة التعليمية المعلنة.

وفى مجال التعليم العالى، تناقضت أيضا السياسات التعليمية مع الفلسفة المعلنة حيث بدأ الاتجاه نحو التوسع فى إنشاء المعاهد الخاصة ثم ظهرت فكرة الجامعة الأهلية، والجامعة المفتوحة. وقد خرج التعليم المفتوح فى مصر عن مساره الطبيعى الذى ينبغى أن يسير عليه التعليم المفتوح داخل أى مجتمع، وهو تقديم خدمة التعليم عن بعد لكل من يرغب فى التعلم ولكن لاتسمح له ظروفه الخاصة بذلك سواء ظروفه المتعلقة بتواجده فى منطقة نائية أو المتعلقة بعدم قدرته المادية على تكلفة التعليم العالى وذلك شعورا من الدولة بمسئوليتها عن إتاحة التعليم أمام كل المواطنين دون عوائق مادية أو جغرافية[١٠١]. أما فى مصر فقد تحول التعليم المفتوح نحو اتجاه مناقض تماما لفلسفة التعليم المفتوح، فقد تحول هذا النوع من التعليم داخل المجتمع المصرى إلى سلعة تباع لمن يستطيع دفع ثمنها، وأصبحت الجامعة المفتوحة بديلا مطروحا أمام القادرين ماديا والذين فشلوا فى الالتحاق بالجامعات الحكومية نتيجة فشلهم الدراسى أو عدم امتلاكهم لقدرات ذهنية ودراسية ملائمة، ومن ثم فبدلا من أن تحقق سياسة التعليم المفتوح – كأحد السياسات التعليمية المتبعة فى مصر – فلسفة التعليم المفتوح وأهدافه المتمثله فى إتاحة الفرصة أمام جميع أفراد المجتمع للتعلم بدون عوائق مادية، ساهمت هذه السياسة فى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص والمجانية، وديمقراطية التعليم[١٠٢].

وإضافة إلى تناقض السياسة التعل[illegible] مع فلسفة المجتمع، والفلسفة التعليمية، فإن السياسات التعليمية خلال ع[illegible] السبعينيات والثمانينيات لم تكن محددة وفقا لحاجات المجتمع، وإم[illegible] المادية والبشرية. فلم تشهد مرحلة الانفتاح الاقتصادى صياغة ملائمة للسياسات التعليمية فى برامج أو استراتيجيات يمكن أن تلبى احتياجات المجتمع المصرى، وتتلاءم فى نفس الوقت مع إمكانياته المادية والبشرية، ومظاهر ذلك عديدة :

فالاستيعاب الكامل لم يتحقق، ومجانية التعليم فى ظل ما وصل إليه حال التعليم صارت أمرا شكليا، والصلة ضعيفة بين التعليم والتنمية، ومناهج التعليم لاتتنوع بتنوع البيئات، والخطط الموضوعة غير مستقرة[١٠٣]، فقد ساد الاختلال بين مخرجات النظام التعليمى واحتياجات الإنتاج فى المجتمع، ولم

تحاول البرامج التعليمية ترجمة السياسات التعليمية لتحقيق أهدافها، فلم تراع هذه البرامج احتياجات أبناء الريف وما يمكن أن يفيدهم في حياتهم العملية، والتعليم الثانوى لايعدو أن يكون مجرد حلقة وصل مع التعليم العالى دون إعداد خريجين لبعض مجالات العمل الفنية والعملية[١٠٤].

ويعنى ذلك أن عملية التخطيط التربوى فى مصر قد افتقدت التمفصل مع السياسة التعليمية، فلم تأخذ المتغيرات " سابقة فى حسبانها عند محاولة صياغة وترجمة السياسات التعليمية فى برامج وخطط تربوية لتطبيقها فى الواقع العملى. وخاصة وأن عملية التخطيط التربوى ينبغى أن ترتبط بالحقائق والتوقعات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وأن تحقق التناسق بين المشروعات والبرامج التربوية المختلفة[١٠٥].

يتبقى العنصر الأخير من عناصر النسق التعليمى، وهى العملية التعليمية: ومدى تمفصلها مع بقية عناصر النسق التعليمى، ومدى تمفصل مكوناتها الفرعية من الداخل من أهداف، ومدخلات، ومخرجات، ومناهج ومقررات دراسية.

ويلاحظ بداية أن الأهداف المعلنة للسياسة التعليمية فى استراتيجيات تطوير التعليم، تتناقض مع ما يصدر من قرارات وقوانين لاتحقق هذه الأهداف سواء تلك القرارات الصادرة عن المجلس الأعلى للجامعات، أو تلك القواعد الحاكمة للعملية التعليمية والتى تعد أحد مكوناتها الفرعية غير أنها لاتتفق مع ما جاء فى استراتيجيات تطوير التعليم التى تعتبر بمثابة البرامج والخطط المترجمة للسياسات التعليمية والمنفذة لأهدافها.

وفيما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية – كمون فرعى آخر من مكونات العملية التعليمية – فإن العديد من الدراسات التى قامت بتحليل مضمون هذه المناهج والمقررات فى مراحل تعليمية مختلفة، قد اتفقت حول نتيجة أساسية وهى : اتساق المقررات الدراسية بشكل عام مع توجهات النظام السياسى المصرى والايديولوجية الحاكمة أكثر من اتساقها مع فلسفة المجتمع، وأهداف الفلسفة التعليمية التى تكاد هذه المقررات أن تتناقض بما تحمله من مضامين.

ومن بين هذه الدراسات دراسة عن " التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى"، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مضمون المقررات الدراسية

يعكس بشكل واضح اتجاه الايديولوجية الرسمية، والخطاب السياسى، ودور الحاكم الفرد، وضرورة وجود الطبقات المسيطرة، فضلا عن تدعيم السياسة الاقتصادية القائمة إما بطريقة سافرة أو مقنعة فى بعض الأحيان[١٠٦].

وبرغم تركيز أهداف الفلسفة الاجتماعية على تحقيق العدالة الاجتماعية، فإن المقررات الدراسية - كما اشارت إلى ذلك دراسة أخرى حول تحليل مضمون مقررات التربية الإسلامية - ركزت على قيمة العدل والمساواة بمعنى مختلف كالعدل بين الأولاد، والعدل بين الزوجات، والمساواه بين الناس فى التكليف الشرعى، وفى الحساب، وممارسة العبادات، ولم تربط هذه المقررات قيمتى العدل والمساواه بقضايا معاصره مثل العدل الاجتماعى، والمساواه فى ممارسة الحقوق والواجبات والمساوه بين الرجل والمرأة. وأيضا برغم تركيز هذه المقررات على قيمة العلم إلا أنها أشارت إلى كل علم نافع فى ديننا ودنيانا، ولم تهتم بتقديم ما يتضمن تدريبا للتلاميذ على كيفية التفكير بأسلوب علمى سليم يمكن أن يقودهم إلى الإبداع[١٠٧]، وهو القيمة التى ركزت عليها أهداف الفلسفة التعليمية.

وفى الوقت الذى يتم فيه التأكيدعلى قيمة مشاركة المرأة فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية كهدف أساسى من أهداف الفلسفة الاجتماعية والتعليمية، وأيضا كشعار معلن، نجد ارتفاع نصيب الإناث من جملة المتعطلين عن العمل من ذوى المؤهلات الجامعية فيما بين عامى ١٩٦٠، و١٩٧٦ من ٢ر١٨٪ إلى ٢٣٪ فيما بين سنتى المقارنة. وقد أكدت نتائج تعداد ١٩٨٦ نفس النتيجة حيث بلغت نسبة بطالة الإناث (٥ر٤٠٪)، والذكور (١٠٪)[١٠٨].

وبرغم تركيز أهداف الفلسفة التعليمية على تنمية الروح الجماعية وقيم التعاون والمشاركة، إلا أن مضمون المقررات الدراسية يركز على تمجيد دور الفرد مقابل التهوين من شأن وأهمية دور الجماعة، كما أشارت إلى ذلك دراسة أخرى[١٠٩].

وداخل العملية التعليمية ذاتها، نجد حالة من ضعف التمفصل أيضا بين مكوناتها الفرعية، مثل ما يوجد بين مدخلات العملية التعليمية، ومخرجاتها. ومن مؤشرات ذلك، عدم التوازن بين طلاب الكليات النظرية، وطلاب الكليات العملية لصالح الأولى، وعدم التوازن بين نسبة أعضاء هيئة

التدريس ونسبة الطلاب، إضافة إلى زيادة كثافة الطلاب على مستوى المدخلات، وغير ذلك من مؤشرات[١١٠].

ويسود التناقض أيضا بين محورى العملية التعليمية وهما: الأستاذ والتلميذ. فالأستاذ لايستهدف سوى السيطرة على عقول الطلاب فيجعلها أشبه بالبنك يخزن فيه المعلومات بشكل يجعل الطلاب يمثلون الطرف السلبى حيث يفرض عليهم آراءه دون إعطائهم فرصة للتفكير أو المعارضة ويبعدهم بذلك عن الإبداع والابتكار، والتفكير النقدى الذى لايتحقق إلا عن طريق " التعليم الحوارى " وليس " التعليم البنكى "، حيث يقوم الأول على الحوار والجدل والنقاش بين الطرفين وهو النمط الكفيل بحل التناقض القائم بين طرفى العملية التعليمية[١١١].

وإذا كان التناقض قائما بين طرفى العملية التعليمية، فإنه قائم أيضا بين القنوات المكلفة بإعداد المعلم محور العملية التعليمية. فهناك قناتان مستقلتان بينهما صراع ويؤديان نفس الوظيفة وهى تخريج المعلم. القناه الأولى متمثله فى كليات المعلمين وتجمع بين الإعداد الأكاديمي والتربوى، أما القناة الثانية فتتمثل فى كليات التربية وتقتصر على الإعداد التربوى والقناتان بينهما خلاف وصراع يشكل خطورة على نوعية وكفاءة المعلم وعلى أدائه لمهمته[١١٢].

وأخيرا، فإذا كانت أهداف الفلسفة التعليمية والشعارات المعلنه فى استراتيجيات تطوير التعليم تؤكد على أن هدف التعليم فى مصر هو خلق الروح الاستقلالية والمبادرة والاعتماد على النفس، فإن العملية التعليمية من خلال أحد مكوناتها الفرعية الهامة وهى أساليب وطرق التدريس تتناقض مع تحقيق هذا الهدف حيث تؤدى طرق التدريس المعتمدة على التلقين والحفظ الذى لاهدف أمامه إلا الامتحان تلك الأساليب تؤدى إلى قتل الروح الاستقلالية وسمات المغامرة والاعتماد على النفس، والمبادرة، والقدرة على التفكير النقدى والجدل والحوار[١١٣].

وبعد.. فإنه يمكن أن نخلص مما سبق إلى أن أزمة النسق التعليمى فى أحد جوانبها، إنما تأتى من أنه نظام بلا فلسفة، حتى وإن كانت له فلسفة معلنة ومحددة الأهداف، فهو لايتحرك فى اتجاه هذه الفلسفة، بل على العكس

يسير فى اتجاه مضاد لها، ويسعى إلى تحقيق أهداف متناقضة معها، ومتسقة فى حقيقتها مع توجهات النظام السياسى.

ومن هنا يأتى تشخيص أزمة النسق التعليمى المصرى على المستوى الداخلى لهذا النسق.. وهو أنه نسق عشوائى متناقض فى جميع عناصره الداخلية : تتعارض فيه النظرية مع التطبيق، وتتناقض سياساته المطبقة فى الواقع مع فلسفته وفلسفة المجتمع، وهى السياسة التى تصبح فى النهاية معبرة عن الفلسفات الخاصة لواضعيها – أى لواضعى السياسة التعليمية – مما أصابها بالاضطراب والتغير المستمر، وعدم الاستقرار، حتى عجزت الاستراتيجيات المطروحة لتطوير التعليم حتى عن الوفاء بأهدافه الكمية. فعجزت عن تحقيق الاستيعاب الكامل، وفشلت فى القضاء على ظاهرة الأمية، والتسرب ـ وغير ذلك من أهداف، كمية. ومن الناحية الكيفية ايضا، عجزت هذه الاستراتيجيات عن إعادة توزيع الدخل لصالح الفقراء بل أدت إلى تعميق التمايزات الطبقية، وعجزت عن الاستجابة النوعية لاحتياجات سوق العمل وغير ذلك من صور العجز والإخفاق.

وختاما.. يمكن القول بأنه فى الوقت الذى ترتبط فيه أزمة النسق التعليمى بأزمة التخلف داخل المجتمع المصرى حيث تعد انعكاسا لهذه الأزمة البنائية الشاملة.. فإنها تسهم أيضا فى تكريس هذا التخلف عن طريق إعادة إنتاج الأوضاع القائمة ونمط العلاقات الاجتماعية السائدة، ومازالت أزمة النسق التعليمى مستمرة فى إعادة انتاج التخلف وتكريسه. وفى نفس الوقت فإن حالة التخلف مازالت أيضا مستمرة فى تحريك النسق التعليمى نحو مزيد من الأزمة.

هوامش الفصل السابع

(١) د. حامد عمار: فى اقتصاديات التعليم، دار المعرفة، ط/٢، ١٩٦٨، ص٥١.
(٢) د. زينب محمد فريد، دراسات فى التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهره، ١٩٨٢، ص ٧.
(٣) المرجع السابق، ص ١٣.
(٤) سهام نعيم أحمد : التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعى بتخطيط القوى العاملة، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٣، ص ٤٨٥.
(٥) د. سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد(١١٣)، مايو، ١٩٨٧، ص ص٣٥-٣٦.
(٦) د. سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصره، عالم المعرفة، الكويت، عدد (١٩٨)، يونيو ١٩٩٥، ص ص ١٦١-١٦٢.
(٧) د. حامد عمار: فى تطوير القيم التربوية، رأى آخر، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢، ص ٧٢.
(٨) تقرير مجلس الشورى: " الجامعات حاضرها ومستقبلها"، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، التقرير رقم (٣٩)، ديسمبر ١٩٨٥، ص٣٧.
(٩) د. إسماعيل صبرى عبد الله : مصر التى نريدها، تقرير سياسى وبرنامج مرحلى، دار الشروق، القاهرة، بيروت، ط/١، ١٩٩٢، ص ١١١، ١١٢.
(١٠) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، تعدادات السكان الأعوام :١٩٦٠، ١٩٧٦، ١٩٨٦.
(١١) سامية مصطفى كامل: التعليم، سوق العمل، بطالة المتعلمين، فى: البطالة فى مصر، مرجع سابق، ص ٦٢٢، ٦٢٣.
(١٢) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير التنمية فى العالم، ترجمة : مركز الاهرام للترجمة العلمية، ١٩٨٨، ص ٣١٤.
(١٣) تقرير التنمية فى العالم، ١٩٨٣، ص ٢١٠.
(١٤) المرجع السابق، ص ٢١٠.
(١٥) د. كمال المنوفى: التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص٢٣٨.
(١٦) وردت هذه الإحصاءات فى مجلة الأهرام الاقتصادى - عدد (٧٩٩) - ١٩٨٤/٥/٧، ص ٣٢.
(١٧) دراسة حول " أثر تطور التعليم وتغيرات السكان فى تشكيل قوة العمل"، تحقيق هيثم سعد الدين، مجلة الاهرام الاقتصادى، العدد (٧٩٩)، ١٩٨٤/٥/٧، ص٣٢.

(١٨) أحمد رفعت عبد اللطيف : دور التعليم الزراعي في التنمية الاقتصادية في مجتمع الجمهورية العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
(١٩) ابتسام محمد حسن: تقويم خطط التعليم العام في إطار خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جمهورية مصر العربية في الفترة من١٩٥٢-١٩٨٧، دراسة تاريخية مقارنة،رسالة دكتوراه غيرمنشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس، ١٩٩١.
(٢٠) سهام نعيم أحمد : التعليم الجامعي والتنمية في المجتمع المصري، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعي بتخطيط القوى العاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
(٢١) د. عبد العظيم أنيس، التعليم في زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص٦٣.
(٢٢) تقرير وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية في ج.ع.م عن العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧، القاهرة، ١٩٥٨، ص ص ٣٧-٣٨.
(٢٣) المرجع السابق، ص ص ٣١-٣٢.
(٢٤) المرجع السابق، ص ٤٤.
(٢٥) المرجع السابق، ص ٤٧.
(٢٦) د. عبد العظيم أنيس - التعليم في زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص٢٥.
(٢٧) همام بدراوى زيدان : دراسة تقويمية لخريجي المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.
(٢٨) د. أماني قنديل : التعليم وتحديات التسعينيات، مرجع سابق، ص ٥٨.
(٢٩) عبد السلام نوير: آثار التكيف الهيكلي على التوزيع الاجتماعي للفرص التعليمية في مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثاني بقسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة عن : " الآثار الاجتماعية [illegible]يف الهيكلي "، في الفترة من ١٥-١٦/٥/١٩٩٥، ص ٢٧.
(٣٠) د. سعيد محمد محمد السعيد: "تقويم [illegible]ج المدرسة الثانوية الزراعية بمصر في ضوء متطلبات التنمية الزراعية"، م[illegible] : دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق [illegible]ريس، العدد الرابع، يوليه،١٩٩٨.
(٣١) دسوقي حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوي الصناعي في مصر، دراسة تتبعية لبعض خريجيه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١.
(٣٢) سهام نعيم، التعليم الجامعي والتنمية في المجتمع المصري، مرجع سابق.
(٣٣) د. حامد عمار: في بناء الإنسان العربي، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط١، ١٩٩٢، ص ص ١٨٧-١٨٨، ص ٢١٤.

(٣٤) المرجع السابق، ص ٥٧.
(٣٥) المرجع السابق، ص ١٩٢.
(٣٦) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص٤٩.
(٣٧) وزارة التعليم : مبارك والتعليم، نظره إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف الجديدة، يوليو ١٩٩٢، ص ٢٧.
(٣٨) المرجع السابق، ص ص ٣٠-٣١.
(٣٩) د. حامد عمار: فى تطوير القيم التربوية، مرجع سابق، ص ١٢٤.
(٤٠) المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر، ١٩٨٠، مرجع سابق، ص٣٨.
(٤١) المرجع السابق، ص ٣٨.
(٤٢) عبد السلام نوير، مرجع سابق، ص ٥.
(٤٣) د. لطفى بركات أحمد، فى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ص ١٤٠-١٤١.
(٤٤) سلامة صابر محمد العطار: التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ج.م.ع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩، ص ص ١١٥-١١٦.
(45) Mary Mcdonald:"Egyptian Education and Devel 5,No.1,1986,pp. 67-68.
(٤٦) د. سعيد إسماعيل على محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٣١.
(٤٧) على السيد الشخيبى : تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية فى مصر، دراسات تحليلية نقدية، مرجع سابق، ص ٢٢١.
(48) Mary Mcdonald, op, cit, p.68.
(٤٩) د. حامد عمار، تطوير القيم التربوية، مرجع سابق، ص ص١٠٦،١٠٧
(٥٠) د. إبراهيم العيسوى : المأزق والمخرج، مرجع سابق، ص١٤.
(٥١) د. فؤاد مرسى : هذا الانفتاح الاقتصادى، مرجع سابق، ص ١٣٩.
(٥٢) د. عبد العظيم أنيس، التعليم فى زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٣١.
(٥٣) د. عادل عازر (إشراف) : تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى مصر، مرجع سابق، ص ٧٦.
(٥٤) د. عبد العظيم أنيس، مرجع سابق، ص٣١.
(٥٥) د. عبد العظيم أنيس، مرجع سابق، ص ١١٤.
(٥٦) الدراستان نقلا عن : د. نزيه نصيف الأيوبى : سياسة التعليم فى مصر، دراسة سياسية وإدارية، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام، ١٩٧٨، ص ٧١،٧٢.

(٥٧) محمود عبد الرازق شفشق: دور الجامعة فى تكوين الصفوه المصرية، المجلة القومية للبحوث الاجتماعية، ٣،٢، ١٩٦٨، نقلا عن :د. نزيه الأيوبى، مرجع سابق، ص ٧٢.

(٥٨) د. نزيه الأيوبى، مرجع سابق، ص ص ٧٢-٧٣.

(٥٩) د. عبد الباسط عبد المعطى: التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد(٤)، المجلد (١٢)، ١٩٨٤، ص٦١.

(٦٠) مديحة محمد محمد السفطى: العلاقة بين التعليم و الحراك المهنى الاجتماعى، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

(٦١) وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.م.ع فى العام ١٩٦٣/٦٢ - ١٩٦٣ - ص ١٢.

(٦٢) د. نزيه الأيوبى، مرجع سابق، ص ٧٢.

(٦٣) د. سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٣٢.

(٦٤) د. أمانى قنديل: التعليم وتحديات التسعينيات، فى : د. على الدين هلال، د. عبد المنعم سعيد (تحرير): مصر وتحديات التسعينيات، أعمال المؤتمر السنوى الثالث للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٢، ص ص ٦٤ - ٦٥.

(٦٥) محمد سيد حافظ فرج : فى سوسيولوجية التعليم عن : " العلاقة بين التفوق الدراسى والتمايزات الاجتماعية الاقتصادية"، دراسة ميدانية فى قرية مصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

(٦٦) مديحة محمد محمد السفطى : " العلاقة بين التعليم والحراك المهنى الاجتماعى" رسالة دكتوراه غير منشور . كلية الآداب، جامعة عين شمس،١٩٨٠.

(٦٧) على على عبد ربه حسن :" تكاليف التعليم فى سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى المصرى"، القاهره، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد(٣)، مايو، ١٩٩٣.

(٦٨) دراسة على عبد ربه، مرجع سابق، ص ١٦.

(٦٩) تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، المجالس القومية المتخصصة، الدورة (١٨)، ١٩٩٠/٩١، ص ٧١.

(٧٠) المرجع السابق، ص ٧٢.

(٧١) المرجع السابق، ص ٧٢.

(٧٢) د. عادل عازر (إشراف)، مرجع سابق، ص ٣٧.

(٧٣) المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهره، المجلد(٩)، ١٩٨٥، ص ١٧٦.

(٧٤)ساميه مصطفى كامل، مرجع سابق، ص ٦٢٢، ٦٢٣

(٧٥) د. سعيد إسماعيل علـى: إنهم يخربـون التعليم، كتـاب الأهـالى، عـدد(٩)، يناير،١٩٨٦، ص١٤٩.
(٧٦) المرجع السابق، ص ١٥٢.
(٧٧) د. لطفى بركات : فى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ص ١٣٩-١٤٠.
(٧٨) المرجع السابق، ص ١٤١.
(٧٩) مؤتمر التعليم الثانوى، لجنـة التـأليف والترجمـة والنشر، الجامعة الأمريكيـة، ١٩٥٥، ص ص ٢٨-٢٩.
(٨٠) د. لطفى بركات، مرجع سابق، ص١٣٨.
(٨٣) كمال حامد مغيث: الازدواجية التعليمية فى مصر وأثرها على التماسك الوطنـى، فى : أحمد عبد الله (محرر): هموم مصر وأزمـة العقول الشـابة، مركـز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية، ط/١، ١٩٩٤، ص٤٠٣
(٨٢) د. سعيد إسماعيل على" " عندما يسيطر الطفيليون على التعليم"، صـوت العرب، ١٩٨٦/٩/٧.
(٨٣) المرجع السابق، ص١٢٨.
(٨٤) د. كمال المنوفى : " التعليم فى الخطاب السياسى "، مرجع سابق، ص٢٤٢.
(٨٥) د. عبد الفتـاح تركـى وآخـرون : مفـاهيم أساسـية فـى التربيـة، القـاهرة،مكتبـة المعارف الحديثة، ١٩٨٤، ص ٣٢.
(٨٦) المرجع السابق، ص ص ٣٣ - ٣٤.
(٨٧) المرجع السابق، ص ٣٥.
(٨٨) غادة قضيب البان : مرجع سابق، ص ٧١.
(٨٩) المرجع السابق - ص ٧١ - ٧٢.
(٩٠) المرجع السابق - ص ص ٧٤ - ٧٧.
(٩١) الجمهورية العربية المتحـدة دستور ٢٥ مـارس، مصلحةالاستعلامات، القـاهرة، ١٩٦٤ - المواد : ٣٨ ، ٣٩.
(٩٢) كمال المنوفى : التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق،ص ١٥٥.
(٩٣) سعيد إسماعيل على : مستقبل التعليم المصرى، الهلال، عدد يناير/١٩٩٢، ص ١٨٥.
(٩٤) " الأهداف والمستويات فى التربية والتعليـم "، تقرير صـادر عن وزارة التربيـة والتعليم، إدارة الشئون العامة، ١٩٥٥، ص ص ٧ - ٨.
(٩٥) د. سعيد إسماعيل على : التعليم فـى مصـر، كتـاب الهـلال، مرجـع سـابق، ص ٣٤٣.
(٩٦) دستور جمهوريـة مصـر العربيـة لسـنة ١٩٧١، الهيئـة العامـة للاسـتعلامات، القاهرة، المواد : ١٨، ٢٠.

(٩٧) دستور جمهورية مصر العربية لسنة ١٩٨٠، الهيئة العامة للاستعلامات، المواد : ١٨،٢٠.

(٩٨) د. كمال المنوفى، التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ص ٢٠٨-٢١٣.

(٩٩) مديحة السفطى: ملامح تطور سياسة التعليم العالى مع التركيز على الجامعات، مرجع سابق، ص ص ١١٢-١١٤.

(١٠٠) د. سعيد إسماعيل على: مستقبل التعليم المصرى، مرجع سابق، ص١٨٦.

(١٠١) د. شبل بدران : الجامعة المفتوحة وديمقراطية التعليم، الهلال، إبريل،١٩٩٢، ص ص ١٦-١٧.

(١٠٢) المرجع السابق، ص ص ١٨-١٩.

(١٠٣) د. أحمد إسماعيل حجى: نظام التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص١٣٥.

(١٠٤) د. نزيه الأيوبى : سياسة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٢-٢٣.

(١٠٥) المرجع السابق، ص ٢٢.

(١٠٦) د. عبد الباسط عبد المعطى، التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى، مرجع سابق، ص٦٩،٧٣.

(١٠٧) د. حسنين توفيق إبراهيم : التوجهات السياسية فى كتب التربية الدينية الاسلامية، فى : كمال المنوفى (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية فىمصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤، ص ص ٢٨٠-٢٨١

(١٠٨) د. أمانى قنديل، التعليم وتحديات التسعينات، مرجع سابق، ص ٦٠.

(١٠٩) د. على الدين هلال، د.كمال المنوفى : فى التنشئة السياسية، القضايا النظرية والتراث المصرى، فى: كمال المنوفى(محرر)، التعليم والتنشئة السياسية فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢١.

(١١٠) د. أمانى قنديل، التعليم والسياسة والتن[illegible] إطار نظرى، فى: أمانى قنديل (محرر)، سياسة التعليم الجامعى فى مص[illegible]، مرجع سابق، ص٨.

(١١١) د. سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص٨٩-٩٢.

(١١٢) د. سعيد إسماعيل على، إنهم يخربو[illegible] تعليم، مرجع سابق، ص٢٢.

(١١٣) د. محمد ابو الإسعاد : سياسة الت[illegible]يم فى مصر تحت الاحتلال البريطانى، (١٨٨٢-١٩٢٢)، طيبه للدراسات والنشر، ب.ت، ص١٢٨.

الخـــاتـــمـــة

حاولت الدراسة منذ البداية التركيز على إ. دى الأزمـات الاجتماعيـة وهى أزمة النسق التعليمى حيـث استهدفت تحليـل واقـع التعليـم فـى المجتمـع المصرى خلال الفترة من عـام ١٩٥٢ وحتـى بدايـة عـام ١٩٩٠. وذلـك مـن أجل تشخيص أزمة هذا النسـق، والتعرف علـى طبيعـة رؤيـة صـانع القـرار التعليمى للأزمة وأسلوب إدارته لها، على أساس أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة حقيقية لها مؤشراتها أو أعراضها الخارجية، وعواملها الأساسية.

ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الكشف عن مفهـوم الأزمـة فـى نظريات علم الاجتماع والتى اتضح منها اختلاف معنى هذا المفهوم بـاختلاف الاتجاهات النظرية فى علـم الاجتمـاع مـا بيـن اتجـاه راديكـالى يـرى الأزمـة تجسيدا لتفاقم التناقضات الداخلية للنظام الاجتماعى، واتجـاه مثـالى أو محـافظ يرى الأزمة من منظور التـوازن باعتبارهـا تمثـل إحـدى الظـواهـر العارضـة والمؤقتة التى تهدد توازن النسق الاجتماعى. ومن ثم ينظـر إليهـا كحالـة مـن حالات اختلال توازن النسق.

وقـد تمكنـت الباحثـة مـن خـلال اسـتعراض مفهـوم الأزمـة لـدى الاتجاهات النظرية المختلفة فى علم الاجتماع، من تحديد موقف الدراسـة مـن الرؤية السوسيولوجية للأزمة، وبلورة التوجه النظـرى الملائـم لهـذه الدراسـة وهو الاتجاه الراديكالى. وقد ساعد هذا الاتجاه الذى تبنته الدراسة بـالفعل فـى تحليل الظاهرة موضع الدراسة، وإتاحة أدوات التحليل الملائمة للإقتراب منها علاوة على أنه قدم صياغة نظرية لمفهوم الأزمـة. كذلـك، فـإن المنهـج الـذى تبنته الدراسة فى إطار هـذا الاتجـاه النظـرى وهـو المنهـج الجدلـى، قد أتـاح إمكانيـة تحليـل طبيعـة العلاقـة القائمـة بيـن أزمـة النسـق التعليمـى كأزمـة اجتماعية، وبين الأزمة البنائيـة الشـاملة داخـل المجتمـع المصـرى مـن حيـث إنعكاسات هذه الأزمة على النسق التعليمى. ومن ناحية أخـرى، أتـاح المنهـج الجدلى القدرة علـى تحليـل طبيعـة العلاقـة الجدليـة القائمـة بين أزمـة النسـق

التعليمي والأزمة داخل الأنساق الاجتماعية الأخرى، وهي العلاقة التي حاولت الدراسة من خلالها تشخيص أزمة النسق التعليمي فيما تكشف عنه تلك العلاقة من ضعف التمفصل بين هذا النسق والأنساق الاجتماعية الأخرى.

وفي ضوء التناول النظري لمفهوم الأزمة خلصت الدراسة إلى تعريف محدد لمفهوم الأزمة الاجتماعية، وهو تعريف يرى الأزمة باعتبارها: " تلك المرحلة التي تتفاقم عندها التناقضات الداخلية للنسق الاجتماعي. وأنها تتجسد في بعض الأعراض أو المؤشرات الخارجية التي يمكن إدراكها من خلال الملاحظة الحسية ويستدل من خلالها على وجود الأزمة. وأن هناك نمطين من الأزمات وفقا للمستوى الذي تحدث عنده الأزمة، فهناك أزمة جزئية تحدث على مستوى أحد الأنساق الاجتماعية الفرعية داخل المجتمع. وهناك أزمة بنائية وهي أزمة هيكلية شاملة تحدث على مستوى المجتمع ككل".

وقد تم تطبيق هذا المفهوم على أزمة النسق التعليمي كأزمة اجتماعية حيث طرحت الدراسة عددا من الأهداف والتساؤلات الرئيسية والفرعية التي حاولت الإجابة عنها باستخدام الأسلوب التاريخي، وإعادة تحليل الإحصاءات ونتائج البحوث والدراسات الد[illegible]قة حول أزمة التعليم من جوانبها المختلفة، إلى جانب تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم خلال الفترة موضع الدراسة تحليلا كيفيا باستخدام أسلوب تحليل المضمون.

ومن خلال تحليل أزمة النسق التعل[illegible] على مدار فصول الدراسة، أمكن استخلاص عدد من الإجابات عن تسـ[illegible]ـلات الدراسة، وذلك على النحو التالي :

(١) فيما يتعلق بالتساؤل الأول و[illegible] يدور حول : مدى قدرة النسق التعليمي على تحقيق أهدافه [illegible]ـتصادية والاجتماعية وهل اختلفت قدرته على تحقيق هذه الأهداف باختلاف المراحل المعنية بها الدراسة وهما مرحلتا التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي :

خلصت الدراسة إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق أهدافه الاقتصادية المتمثلة في تلبية احتياجات سوق العمل وعملية التنمية

الاقتصادية، وهو ما تدل عليه المؤشرات التى عرضت لها الدراسة كمؤشرات لأزمة النسق التعليمى مثل ارتفاع نسبة البطالة وخاصة بطالة المتعلمين. وقد تركزت معدلات البطالة العالية بين ذوى المستويات التعليمية المرتفعة خلال مرحلة التوجه الليبرالى بينما انخفضت هذه المعدلات بين الفئات ذات المستوى التعليمى المرتفع خلال مرحلة التوجه الاشتراكى. مما يؤكد أن الخلل القائم بين النسق التعليمى وسوق العمل كان أكثر عمقا خلال المرحلة الليبرالية، ومن ثم ضعفت قدرة النسق التعليمى على تحقيق هدفه الاقتصادى خلال هذه المرحلة مقارنة بالمرحلة الاشتراكية.

كذلك خلصت الدراسة إلى عجز النسق التعليمى عن تحقيق هدفه الاجتماعى المتمثل فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وهو ما تدل عليه المؤشرات التى عرضت لها الدراسة ممثلة فى نسب الاستيعاب، والتسرب، وتعدد فترات اليوم الدراسى، وبرغم ارتفاع هذه النسب بشكل عام خلال مرحلتى الدراسة، إلا أنه يمكن القول بأن نسب التسرب كانت تتجه نحو الانخفاض خلال مرحلة التوجه الاشتراكى بينما اتجهت نحو الارتفاع خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

ويمكن القول بشكل عام بأن طبيعة أزمة النسق التعليمى لم تختلف بين مرحلتى التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى وهو ما تدل عليه مؤشرات الأزمة التى عرضت لها الدراسة حيث لم تختلف هذه المؤشرات الدالة على الأزمة، أى لم تختلف أعراض الأزمة ومن ثم لم تختلف طبيعتها.

غير أنه يمكن القول باختلاف حدة الأزمة بين مرحلتى الدراسة حيث زادت حدتها خلال مرحلة التوجه الليبرالى وهو ما تدل عليه أيضا مؤشرات الأزمة التى تشيرإلى أن النسق التعليمى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى كان أكثر قدرة على تحقيق أهدافه مقارنة بمرحلة التوجه الليبرالى.

(٢) أما التساؤل الثانى للدراسة فقد دار حول : طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة وأسلوب إدارته لها وهل اختلفت اساليب إدارة الأزمة من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

خلصت الدراسة هنا إلى أن السمة السائدة فى التصور المطروح لأزمة التعليم - كما وردت فى الوثائق التعليمية - هو اقتصاره على الجانب الفنى من النسق التعليمى، وهو الجانب المتعلق باكتظاظ المناهج، واعتماد أساليب وطرق التدريس على التلقين والحفظ، ونقص تدريب المعلم، والعجز فى المبانى المدرسية، وتخلف نظم الامتحانات وأساليب التقويم، والأمية، وعدم تحقيق الاستيعاب الكامل، وكثافة الفصول، ونقص الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم.. إلى آخر ذلك.

ولم يختلف تشخيص الأزمة بين مرحلتى التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى لدى صانع القرار التعليمى.. حيث استمرت رؤيته الأزمة من خلال نفس المشكلات السابقة، منذ الخمسينيات وحتى بداية التسعينيات، وهى الفترة المعنية بها الدراسة.

وفيما يتعلق بأسلوب إدارة الأزمة، فقد خلصت الدراسة إلى أنه برغم عدم اختلاف أسلوب إدارة الأزمة بين مرحلتى الدراسة من حيث ملامحه وسماته العامة، إلا أن الهدف النهائى الذى اتجه صانع القرار التعليمى نحو تحقيقه من إدارة الأزمة قد اختلف فى المرحلتين.

فقد اتجهت الإجراءات العملية المتخذة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الاشتراكى نحو تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية من خلال العديد من القرارات التنفيذية التى عرضت لها الدراسة. بينما اتجهت الإجراءات العملية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الليبرالى عكس هذا الاتجاه وخاصة مع تزايد الاعتماد على التمويل الأجنبى، والقروض والمساعدات الخارجية، وما تمليه من شروط اتجهت بالتعليم إلى تحقيق أهداف مناقضة لمبدأ تكافؤ الفرص.

كذلك خلصت الدراسة إلى أن إدارة الأزمة تتم من خلال منهج جزئى يقود إلى طرح حلول مؤقتة، وذلك خلال مرحلتى الدراسة (الإشتراكية والليبرالية)، وهى حلول لاتحمل مواجهة حاسمة للأزمة وإنما تعمل فقط على تأجيلها.

(٣) أما التساؤل الثالث فقد اختص بكيفية انعكاس الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى على أزمة النسق التعليمى ودور كل من المتغيرات الخارجية، والداخلية فى الأزمة البنائية وأزمة التعليم، ومدى تباين تأثير هذه المتغيرات من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

وهنا خلصت الدراسة إلى أن أزمة التعليم فى المجتمع المصرى هى جزء لايتجزأ من أزمته البنائية الشاملة وهى أزمة التخلف، حيث تشكل أزمة النسق التعليمى انعكاسا للأزمة البنائية التى شهدها المجتمع المصرى منذ الفترة الاستعمارية. وأن آليات النظام الدولى – كعامل خارجى – قد لعبت دورا محوريا فى تكريس أزمة التخلف وأزمة التعليم وذلك باستخدام أساليب غير مباشرة لاختراق المجتمع المصرى مثل عقد الاتفاقيات التجارية، والاستثمارات الأجنبية، والمنح والقروض المشروطة. وهى أساليب ساعدت على تفكيك الترابط العضوى بين القطاعات الداخلية للمجتمع المصرى ومن بينها قطاع التعليم فى نفس الوقت الذى أدت فيه إلى ربط هذه القطاعات بالقطاعات المحلية
داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة. فضلا عن الشروط التى تفرضها القروض والمساعدات الخارجية والتى يكون لها تأثيرها المباشر على النسق التعليمى داخل المجتمع المصرى. وقد اتضح تأثير هذه القروض من خلال بعض الشروط المتمثلة فى تخفيض الإنفاق على قطاع الخدمات الاجتماعية ومن بينها قطاع التعليم، وما ترتب على تخفيض الإنفاق من مشكلات عديدة عانى منها قطاع التعليم فى مصر.

وإلى جانب الدور الذى لعبته وتلعبه الضغوط الخارجية للنظام الدولى فى تكريس أزمة التخلف وأزمة التعليم، تلعب البنية الاقتصادية – الاجتماعية الداخلية دورا لايقل أهمية عن دور النظام الدولى.

فقد خلصت الدراسة إلى أن اختلاف سمات البنية الداخلية خلال مرحلتى الدراسة (الاشتراكية والليبرالية) قد أدى إلى اختلاف حدة أزمة النسق التعليمى بين المرحلتين، وإن لم تؤد إلى اختلاف طبيعة الأزمة. فقد ساعدت طبيعة البنية الاقتصادية – الاجتماعية بخصائصها خلال مرحلة

التوجه الاشتراكى على إضعاف دور النظام الدولى والضغوط التى يمارسها، وأخفقت الكثير من محاولاته لاختراق المجتمع المصرى. فضلا عما جرى من محاولات أيضا لتحويل البنية الاقتصادية للمجتمع من بنية متخلفة وتابعة للنظام الرأسمالى إلى بنية مستقلة ومتطورة إلى حد كبير. وتحويل البنية الاجتماعية من بنية تتسم فى أهم ملامحها بالظلم الاجتماعى وسوء توزيع الدخل والتناقض الطبقى السائد - قبل الثورة - إلى بنية تقوم أساسا على تحقيق العدل الاجتماعى والعدالة التوزيعية وتكافؤ الفرص بعد الثورة. وقد ساعدت طبيعة هذه البنية على الحد من أزمة التخلف، مما كان له انعكاسه على أزمة النسق التعليمى خلال هذه المرحلة حيث توحدت نظم التعليم، وكان هناك تجانس بين مكونات النسق التعليمى.

وخلال مرحلة التوجه الليبرالى تأسست بنية اقتصادية - اجتماعية مختلفة فى خصائصها عن المرحلة السابقة ساعدت على تمهيد المناخ الداخلى بحيث أصبح أكثر استجابة للضغوط الخارجية التى يمارسها النظام الدولى من ناحية، ومن ناحية أخرى اتسمت هذه البنية بخصائص أدت إلى إعادة تعميق الخلل الهيكلى داخل المجتمع المصرى، ومن ثم تعميق التخلف الذى كان له انعكاسه على أزمة النسق التعليمى خلال هذه المرحلة. فقد تعددت نظم وأنماط التعليم، وهو الأمر المترتب على فتح الباب أمام القطاع الخاص
فى مجال التعليم، واتجه النسق التعليمى نحو الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، وتعميق التمايزات الطبقية، وانخفضت نسبة الانفاق على التعليم، فضلا عما أدت إليه الشروط المفروضة على المساعدات الخارجية - التى تزايد الاعتماد عليها خلال هذه المرحلة - من مشكلات عديدة داخل النسق التعليمى.

(٤) وفيما يتعلق بالتساؤل الرابع والأخير من الدراسة وهو المتعلق بطبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع المصرى وأيضا طبيعة العلاقة القائمة بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمى :

فقد خلصت الدراسة إلى أن المجتمع المصرى يشهد بشكل عام ضعفا فى التمفصل بين النسق التعليمى وغيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى. غير أن مرحلة التوجه الاشتراكى كانت تشهد قدرا أكبر من التمفصل – أو الترابط العضوى – بين هذه الأنساق مقارنة بمرحلة التوجه الليبرالى.

فقد شهدت مرحلة التوجه الاشتراكى إلى حد كبير – وعلى سبيل المثال– ترابطا عضويا بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى كما خلصت الدراسة. فى حين أسهمت طبيعة البنية الاقتصادية السائدة خلال مرحلة التوجه الليبرالى فى تفكيك هذا الترابط بين النسقين.

وفى ضوء ضعف التمفصل بين النسقين : التعليمى والاقتصادى– والذى كان سائدا بدرجة أقل خلال مرحلة التوجه الاشتراكى – تولدت كثيرمن المشكلات التعليمية التى اشارت إليها الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم. غير أن الوثائق التعليمية لم تشخص هذه المشكلات فى ضوء ضعف التمفصل بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى، وحصرت أسبابها فى النسق التعليمى فقط، ومن ثم كانت مواجهة هذه المشكلات مواجهة قاصرة إلى حد كبير. مثال ذلك: مشكلة عدم التوازن بين مخرجات النسق التعليمى واحتياجات سوق العمل، وهى المشكلة التى أثارتها معظم الوثائق التعليمية وطرحت لها حلولا متمثلة فى النهوض بالتعليم الفنى، أو الحد من القبول بالجامعات.. وغير ذلك من حلول لاتخرج عن نطاق النسق التعليمى ولاتضع فى اعتبارها طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى، وهى العلاقة التى
يعمل فى إطارها النسقين بمعزل عن الآخر ويرسم سياساته بدون مراعاة ظروف وإمكانيات النسق الآخر. وما يترتب على ذلك من عدم قدرة النسق الاقتصادى على توليد فرص العمل اللازمة لمخرجات النسق التعليمى. فى نفس الوقت الذى انفصل فيه النسق التعليمى أيضا عن تلبية احتياجات قطاعات الانتاج الرئيسية داخل المجتمع المصرى وتم توجيهه لتلبية احتياجات القطاعات الريعية التى سيطرت على الاقتصاد المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

وهكذا، خلصت الدراسة إلى أن إدارة أزمة النسق التعليمى بدون الأخذ فى الاعتبار تلك الروابط التى تربط المشكلات التعليمية المختلفة بأزمة

النسق الاقتصادى، يجعل احتمالات النجاح فى مواجهة الأزمة، احتمالات ضعيفة إلى حد كبير. ونفس الأمر يقال عن العلاقة بين النسق التعليمى والأنساق الاجتماعية الأخرى.

كذلك خلصت الدراسة إلى عدم ترابط – وأحيانا تناقض – المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمى، وهى الحالة التى برزت بشكل واضح خلال مرحلة التوجه الليبرالى. فالفلسفة التعليمية خلال هذه المرحلة كانت مشتقة من فلسفة المجتمع المصرى التى ارستها ثورة يوليو وهى الفلسفة الاشتراكية، والتى انبثقت عنها الأهداف المعلنة للسياسة التعليمية.بينما تعمل السياسات التعليمية المطبقة فى الواقع العملى، فى اتجاه مضاد لأهدافها المعلنة، ومناقض للفلسفة التعليمية وفلسفة المجتمع. كذلك لم تشهد السياسات التعليمية صياغة ملائمة لها فى برامج أو استراتيجيات يمكن أن تلبى احتياجات المجتمع المصرى. وفضلا عن ذلك تتناقض العملية التعليمية – بمكوناتها الفرعية المتمثلة فى المناهج والمقررات الدراسية، والطالب، والمعلم، وأساليب وطرق التدريس – مع الأهداف المعلنة لكل من الفلسفة التعليمية والسياسة التعليمية فضلا عن تناقض المكونات الفرعية للعملية التعليمية من الداخل مع بعضها البعض.

ويترتب على تناقض مكونات النسق التعليمى من الداخل، إتباع أساليب عشوائية – وأحيانا متناقضة – فى إدارة أزمة هذا النسق حيث أن السياسة التعليمية التى يتم تطبيقها فى الواقع العملى، تنبثق فى أغلب الأحيان عن الرؤية أو الفلسفة الخاصة لصانع القرار التعليمى، وهى الفلسفة التى تتغير بتغيره، ومن ثم تتضارب أساليب إدارة الأزمة والحلول المطروحة لمواجهتها مع تغير وزراء التعليم.

* **أما فيما يتعلق بالنتائج العامة للدراسة، فإنه يمكن إيجازها فيما يلى:**

(١) برغم اختلاف التوجه الايديولوجى للنظام السياسى بين مرحلتى الدراسة، إلا أن تشخيص أزمة النسق التعليمى قد انحصر فى نفس المشكلات التعليمية طوال المرحلتين : الاشتراكية والليبرالية. وهو تشخيص يجتزىء التعليم من سياقه المجتمعى العام، بمعنى أنه يفتقد

النظرة إلى التعليم فى علاقاته الجدلية بالأنساق والقطاعات الأخرى داخل المجتمع المصرى.

وبناء على تشخيص النظام لأزمة التعليم واختزالها فى مجرد مجموعة من المشكلات التعليمية، جاءت الحلول المطروحة لمواجهة الأزمة حلولا جزئية، لا تأخذ فى اعتبارها طبيعة العلاقات القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الأخرى داخل المجتمع المصرى.

٢ - برغم ما أبرزه تحليل الوثائق التعليمية من عدم اختلاف تشخيص أزمة النسق التعليمى بين مرحلتى التوجه الاشتراكى والتوجه الليبرالى، فضلا عما أبرزه تناول مؤشرات الأزمة - كما عرضت لها الدراسة -من عدم اختلاف طبيعة الأزمة بين المرحلتين، إلا أنه يمكن القول باختلاف حدة الأزمة وهو ما تؤكده نسب ومعدلات مؤشرات الأزمة فى المرحلتين. ويرجع اختلاف حدة الأزمة بين مرحلتى التوجه الاشتراكى والليبرالى إلى اختلاف حدة الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى بين المرحلتين. حيث انخفضت حدة هذه الأزمة خلال مرحلة التوجه الاشتراكى مقارنة بالمرحلة الثانية، وذلك فى إطار ما جرى من محاولات لتجاوز حالة التخلف فى المجتمع المصرى، وتحقيق تنمية مستقلة، وأيضا محاولة تحقيق نوع من التمفصل بين أنساق المجتمع ومن بينها النسق التعليمى.

٣ - إن إدارة النظام لأزمة النسق التعليمى ليست إدارة لجوهر الأزمة وإنما هى إدارة لأعراض الأزمة.

٤ - من الملامح أو السمات المميزة لأسلوب إدارة النظام لأزمة التعليم هو التعامل مع الأزمة باعتبارها مجموعة من المشكلات المنفصلة. بمعنى أن التعامل مع مشكلة تعليمية يتم دون أخرى أو التعامل مع أحد المشكلات التعليمية يتم بمعزل عن الجانب المرتبط بها من الأزمة داخل أى من الأنساق الاجتماعية الفرعية الأخرى. وبناء

على ذلك تجرى تعديلات وتطويرات جزئية بعيدة عن النظـرة الكلية لمنظومة التعليم.

وتتمثل الحلول الجزئية في التركيز مثلا على زيادة حجم الإنفاق على التعليم وهى الخطوة التى إذا ما تمت بمعزل عما يمكن أن يقدم من حلول لبقية المشكلات التعليمية داخل النسق التعليمي، أو لبقية جوانب الأزمة خارج النسق التعليمى - وهى الجوانب القائمة فى الأنساق الفرعية الأخرى - تصبح زيادة حجم الإنفاق حلا عديم الجدوى. وهكذا بالنسبه لبقية الحلول المطروحة للمشكلات التعليمية.

* وفى ضوء الملامح أو السمات السابقة التى يتميز بها أسلوب النظام فى إدارته لأزمة التعليم، والتى تؤكد عدم قدرة هذا الأسلوب على تجاوز الأزمة. وأيضا فى ضوء التشخيص الذى قدمته الدراسة لأزمة النسق التعليمى وعواملها الأساسية، فإنه يمكن طرح بعض المبادىء التى يمكن الاستناد إليها - والانطلاق منها - عند إدارة أزمة النسق التعليمي، والتى يجب أن تكون أساسا لفهم وتفسير أزمة هذا النسق. وتتمثل تلك المبادىء فيما يلى :

* ينبغى النظر إلى أزمة التعليم وتشخيصها كأزمة اجتماعية، أى فى إطار علاقاته الجدليةبالأنساق الاجتماعية الفرعية الأخرى ذات الصلة المباشرة بالنسق التعليمى.

* أن إدارة أزمة التعليم [illegible] اجهتها، لاتختلف فى جوهرها عن إدارة أية أزمة اجتماعية أخرى أو أى نموذج آخر من الأزمة الاجتماعية. [illegible]ك أن الأزمة الاجتماعية داخل أى نسق إنما تتطلب إدارتها إدارة شاملة للأزمات الاجتماعية التى تحدث على مستوى الأنساق الأخرى. فالأزمات الاجتماعية بينها من التشابك والتداخل ما يجعلها تشكل فى النهاية " أزمة مركبة " وليست مجموعة من الأزمات المنفصلة، بحيث يمكن القول بأنها أزمة مجتمعية واحدة ذات

أبعاد أو جوانب متعددة: فلها الجانب الاقتصادى، والجانب السياسى، والجانب التعليمى وهكذا.

ومن ثم فإنه لاينبغى التركيز على إحدى هذه الأزمات دون الأزمات الأخرى. فلاينبغى التركيز على أزمة التعليم فى مرحلة، ثم التركيز على الأزمة الاقتصادية فى مرحلة ثانية، ثم التركيز على أزمة أخرى فى مرحلة ثالثة، وهكذا.

* أن إدارة أزمة التعليم كأزمة اجتماعية لابد أن تأتى فى إطار مواجهة شاملة لكل الأزمات الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، وباستخدام أساليب بينها اتساق وتناغم لما بين هذه الأزمات من أسباب مشتركة، وعلاقات متداخلة ومتشابكة إلى حد كبير.

* يعتبر النسق الاقتصادى من أكثر الأنساق الاجتماعية تأثيرا على النسق التعليمى. وهو الأمر الذى برز بشكل واضح عند تناول أسلوب إدارة النظام للأزمة، حيث يحاول النظام فى إدارته لأزمة التعليم تحميل النسق التعليمى مسئولية كثير من المشكلات ذات الطبيعة الاقتصادية بالأساس. أى تكمن أسبابها فى النسق الاقتصادى، ومن ثم لاتكون مواجهتها من داخل النسق التعليمى. لذلك فإنه ينبغى التركيز بصفه خاصه على تحقيق نوع من التنسيق بين النسقين: التعليمى والاقتصادى بحيث يحدث تناسقا بين معدلات النمو الاقتصادى المتحققة داخل قاعات النسق الاقتصادى ومعدلات النمو المتحققة داخل النسق التعليمى، بحيث ينمو الانتاج فى القطاع الاقتصادى بمعدلات تتناسب مع النمو داخل قطاع التعليم حتى لايحدث فائضا فى أحد النسقين. وإضافة إلى ذلك فإنه من الضرورى إتباع نمط من السياسات الاقتصادية القادرة على تحقيق العدالة الاجتماعية، ولايكون تركيزها على زيادة الدخل القومى، ولكن أيضا على التوزيع العادل لذلك الدخل.

فضلا على أنه من الواجب أن يكون اختيارها التكنولوجي ملائما لظروف وإمكانيات المجتمع المصرى وذلك من خلال تنمية التكنولوجيات المحلية وتطويرها.

وختاما : فإن ما يمكن أن تخلص إليه الدراسة من كل ما سبق هو أن مواجهة أزمة التعليم إنما تأتى عن طريق وجود التعليم كأحد المكونات الرئيسية ضمن استراتيجية قومية شاملة لتحقيق التقدم الاجتماعى بحيث تتم مواجهة الأزمة داخل كل أنساق المجتمع المصرى وفق هذه الاستراتيجية الشاملة، وخاصة وأن المواجهة الشاملة للأزمات الاجتماعية داخل المجتمع فى مرحلة زمنية واحدة ووفق استراتيجية قومية يمكن أن يساعد على توظيف التشابكات القائمة فيما بينها، ولايدع مواجهة أى منها يتم على حساب المزيد من التدهور فى أزمة أخرى داخل قطاع آخر من قطاعات المجتمع أو نسق آخر من أنساقه الاجتماعية الفرعية.

وفى النهاية.. نأمل أن تكون هذه الدراسة جهدا يضاف إلى جهود سابقة من أجل معالجة أكثر جدوى لأزمة النسق التعليمى فى مصر، تقوم على نظرة شاملة للعلاقات الداخلية بين مكونات هذا النسق ولعلاقته ككل بالأنساق الأخرى فى المجتمع المصرى. وفى اعتقادنا أن مثل هذه الرؤية الشاملة ستكون عاملا فعالا فى تحقيق المعالجة المثلى للنسق التعليمى باعتباره نسقا محوريا فى عملية التنمية الشاملة على طريق تحقيق التقدم الاجتماعى للمجتمع المصرى.



المراجع

أولاً : مراجع باللغة العربية :

(١) ابتسام محمد حسن : تقويم خطط التعليم العام فى إطار خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى جمهورية مصر العربية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨٧، دراسة تاريخية مقارنة ،رسالة دكتوراه غيرمنشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ١٩٩١.

(٢) د. إبراهيم العيسوى : فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، كتاب الأهالى، ع(٣) ، سبتمبر،١٩٨٤.

(٣) د. إبراهيم العيسوى : المأزق والمخرج ، أزمة الاقتصاد المصرى وسبل مواجهتها، سلسلة المكتبة السياسية، حزب التجمع، كتاب غير دورى، الكتاب الخامس، القاهرة، مارس، ١٩٨٧ .

(٤) د. إبراهيم العيسوى: المسار الاقتصادى فى مصر وسياسات الإصلاح، دراسات نقدية فى الأزمة الاقتصادية ، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٩ .

(٥) د.إبراهيم العيسوى : قياس التبعية فى الوطن العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط/١،١٩٨٩ .

(٦) د. إبراهيم سعد الدين عبد الله : " النظام الدولى وآليات التبعية"، ملحق الأهرام الاقتصادى ، ع (٩٠٥)، ١٩٨٦.

(٧) د. إبراهيم مدكور (تصدير ومراجعة) : معجم العلوم الاجتماعية ، إعداد نخبة من الأساتذة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.

(٨) د. أحمد إسماعيل حجى: نظام التعليم فى مصر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٨٧ .

(٩) أحمد بهاء الدين : شرعية السلطة فى العالم العربى ، دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٤.

(١٠) د. أحمد ثابت : الدولة والنظام العالمى، مؤثرات التبعية ومصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ط/١،١٩٩٢.

(١١) أحمد رفعت عبد اللطيف : دور التعليم الزراعى فى التنمية الاقتصادية فى مجتمع الجمهورية العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس .

(١٢) د. أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، دار المعارف، القاهرة ، ط/١، ١٩٨١.

(١٣) د. أحمد زايد : البناء السياسى فى الريف المصرى ، تحليل لجماعات الصفوه القديمة والجديدة، دار المعارف، القاهرة، ط/١،١٩٨١.

(١٤) د. أحمد زايد: الدولة فى العالم الثالث، الرؤية السوسيولوجية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة، ط/١، ١٩٨٥.
(١٥) د. أحمد عباس عبد البديع : " إدارة الأزمات الدولية ودبلوماسية القوة"، السياسة الدولية ، الأهرام، ع (١١١)، يناير/١٩٩٣.
(١٦) د. أحمد عبد الله : الطلبة والسياسة فى مصر، ترجمة: إكرام يوسف، سينا للنشر، اقاهرة، ط/١، ١٩٩١.
(١٧) د. أحمد عبد الله: الجامع والجامعة، نقد الإسلاميين والمثقفين فى مصر، المركز المصرى العربى، القاهرة، ط/١، ١٩٩٤.
(١٨) د. أحمد عبد الله (محرر) : هموم مصر وأزمة العقول الشابة ، مركز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية، القاهرة، ط/١، ١٩٩٤.
(١٩) د. أحمد فتحى سرور : " هل نحن فى حاجة إلى جامعة جديدة ؟"، الأخبار، ١٩٨٨/٥/١١ .
(٢٠) د. أحمد فتحى سرور: " أنا أول من انتقد وهاجم نظام التعليم فى مصر " ، الأخبار ، ١٩٩٠/٢/٢٢ .
(٢١) د. أسامة الغزالى حرب : الأحزاب السياسية فى العالم الثالث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع(١١٧)، سبتمبر/١٩٨٧.
(٢٢) د. أسامة الغزالى حرب : تهميش العالم الثالث واحتمالات تهميش الوطن العربى، فى : الوطن العربى والمتغيرات العالمية، معهد البحوث وادراسات العربية، القاهرة ،١٩٩١
(٢٣) د. إسماعيل صبرى عبد الله: مصر التى نريدها، تقرير سياسى وبرنامج مرحلى، دار الشروق، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.
(٢٤) أ.ف كوفتو نوفيتش : ثورة الضباط الأ[illegible]رار فى مصر ، ترجمة : عزة الخميسى، كتاب الأهالى، القاهرة، ع ([illegible]٠ ، ديسمبر/١٩٩٠.
(٢٥) البنك الدولى للإنشاء والتعمير : تقرير التنمية فى العالم لأعوام: ١٩٨٣، ١٩٨٧، ١٩٨٨، ١٩٨٩، ٩١ [illegible] ، ترجمة : مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.
(٢٦) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: تعدادات السكان لأعوام: ١٩٦٠، ١٩٧٦، ١٩٨٦، القاهرة .
(٢٧) د. السيد الحسينى : نحو نظرية إجتماعية نقدية، مطابع سجل العرب، القاهرة ، ط/١، ١٩٨٢.
(٢٨) د. السيد عليوه: إدارة الصراعات الدولية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧ .

(٢٩) ألكسندر وفيتش كريدر : " أزمة الحركة الشيوعية، مناعبها وسبل الخروج منها" ، ترجمة: د. إيمان يحيى، الفكر العربي ، السنة (١٣) ، ع (٦٨) ، إبريل – يونيو، ١٩٩٢.
(٣٠) اللجنة الأمريكية لتطوير التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية، تقرير بعنوان (أمة معرضة للخطر وحتمية تطوير التعليم)، ترجمة: وحدة تنسيق العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات ، أبريل ١٩٨٣.
(٣١) اللجنة الوزارية للقوى العاملة: تقرير عن سياسة تعليم ، القاهرة،١٩٦٥.
(٣٢) المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر، المركز العربى للبحث والنشر، القاهرة،١٩٨٠.
(٣٣) المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم، القاهرة، ١٩٨١.
(٣٤) المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم الجامعى ، دراسات وتوصيات ، القاهرة ، ١٩٨٦.
(٣٥) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١٨)، ١٩٩١/٩٠، القاهرة ، ١٩٩٢.
(٣٦) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا: مذكرة فى سياسة إعداد التقنيين ، القاهرة، نوفمبر،١٩٧٥.
(٣٧) المركز القومى للبحوث التربوية: وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩) ، القاهرة، ١٩٨٠ .
(٣٨) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى(٥٢-١٩٨٠)، القاهرة ، ١٩٨٥.
(٣٩) آمال السواح: النظرية السوسيولوجية عند تشارلز رايت ميلز، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٥.
(٤٠) د. أمانى قنديل (محرر): القطاع الخاص والسياسات العامة فى مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٩.
(٤١) د.أمانى قنديل (محرر): سياسة التعليم الجامعى فى مصر، الأبعاد السياسية والاقتصادية، مركز البحوث والدراسات السياسية ، جامعة القاهرة، ١٩٩١.
(٤٢) د. أمير إسكندر: " البحث عن فلسفة للتعليم الجامعى" ، الفكر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ع(٧٣)، مارس/١٩٧١.
(٤٣) إميل دور كايم: فى تقسيم العمل الاجتماعى، ترجمة: حافظ الجمالى، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع ، بيروت، ١٩٨٢.
(٤٤) أنيس الصايغ (إشراف) : عبد الناصر وما بعد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/١، ١٩٨٠ .

(٤٥) إيمان نور الدين أمين الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية، دراسة حالة مقارنه بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠ .
(٤٦) بنت هانسن وسمير رضوان: العمل والعدل الاجتماعي، مصر في الثمانينيات، مكتب العمل الدولي، جنيف ، دار المستقبل العربي، القاهرة، ١٩٨٣.
(٤٧) بوتو مور: تمهيد في علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرون ، دار المعارف، القاهرة، ط/٤، ١٩٨٠.
(٤٨) بوتو مور: علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، ترجمة وتعليق :د. محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط/١، ١٩٨١.
(٤٩) بوتو مور: علم الاجتماع، منظور اجتماعي نقدي ، ترجمة وتقديم: د.عادل مختار الهواري، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٥.
(٥٠) جاك لوب : العالم الثالث وتحديات البقاء، ترجمة : أحمد فؤاد بلبع، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ع (١٠٤)، أغسطس، ١٩٨٦.
(٥١) د. جلال أمين : المشرق العربي والغرب، بحث في دور المؤثرات الخارجية في تطور النظام الاقتصادي العربي والعلاقات الاقتصادية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط/٢، ١٩٨٠.
(٥٢) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصري، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط/١، ١٩٩٤.
(٥٣) جميل سالمي: " أزمة الن... وإعادة الانتاج الاجتماعي في المغرب" مراجعة: عبد الغفور أشوال، الوحدة . المغرب، السنة (٢)، ع (١٤)، نوفمبر/١٩٨٥ .
(٥٤) جورج طرابيشي : " الخريطة التعليمية للوطن العربي " الوحدة ، المغرب، السنة (٢) ، ع (١٤) نوفمبر / ١٩٨٥ .
(٥٥) جونثان م . روبرتس : صنع القرار خلال الأزمات الدولية ، ترجمات مختارة ، مركز الدراسات الاستراتيجية للقوات المسلحة ، ب . ت .
(٥٦) جي روشيه : مدخل الى علم الاجتماع العام ، الفعل الاجتماعي ، ترجمة : د. مصطفى دندشيلي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، ط/١ ، ١٩٨٣ .
(٥٧) د. حامد عمار : في اقتصاديات التعليم ، دار المعرفة ، ط/٢ ، ١٩٦٨.
(٥٨) د. حامد عمار: في بناء الإنسان العربي ، دار سعاد الصباح ، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.
(٥٩) د. حامد عمار: في تطوير القيم التربوية، رأي آخر، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.

(٦٠) د. حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية، وجهة نظر، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.
(٦١) د. حسن حسين البيبلاوى : " تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، دارسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية" فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة ، مطبوعات مجلة التربية الحديثة، دار الفكر المعاصر، ط /١، القاهرة، ١٩٨٦.
(٦٢) د. حسن نافعة : الأولويات الدولية المتغيرة والوطن العربى، فى: الوطن العربى والمتغيرات العالمية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
(٦٣) د. حسنين توفيق إبراهيم : " التوجهات السياسية فى كتب التربية الدينية الإسلامية "، فى د. كمال المنوفى (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية فى مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤.
(٦٤) دسوقى حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر، دراسة تتبعية لبعض خريجيه ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٨١.
(٦٥) رجب البنا: " التعليم وإعادة ترتيب أولويات التنمية" ، الأهرام، ١٩٩٢/٣/٢٩.
(٦٦) د. رمزى زكى : فكر الأزمة، دراسة فى أزمة علم الاقتصاد الرأسمالى، مكتبة مدبولى، القاهرة، ط/١، ١٩٨٧.
(٦٧) روبرت مابرو : الاقتصاد المصرى ١٩٥٢-١٩٧٢، ترجمة: د. صليب بطرس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦.
(٦٨) د. رؤوف عباس : جماعة النهضة القومية، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٦.
(٦٩) ريتشارد نيكسون: الفرصة السانحة ، ترجمة : د. أحمد صدقى مراد، دار الهلال، القاهرة، ب.ت .
(٧٠) ريتشارد نيكسون : ١٩٩٩ نصر بلا حرب ، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط/١، ١٩٨٨ .
(٧١) د. زينب محمد فريد: دراسات فى التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.
(٧٢) سامية السعيد بغاغو : سياسة القبول بالجامعات ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، دراسة ميدانية على جامعة طنطا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٥.
(٧٣) س. رايت ميلز: الخيال العلمى الاجتماعى، ترجمة: د.عبد الباسط عبدالمعطى، د. عادل الهوارى، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٧.

(٧٤) د. سعيد الدين إبراهيم (محرر) : مصر فى ربع قرن(٥٢-١٩٧٧)، معهد الإنماء العربى، بيروت، ١٩٨١.
(٧٥) د. سعيد الدين إبراهيم: النظام الاجتماعى العربى الجديد، دراسة عن الآثار الاجتماعية للثروة النفطية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ط/١، يناير،١٩٨٢.
(٧٦) د. سعيد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٨٣.
(٧٧) د. سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى، ع(٤)، نوفمبر، ١٩٨٤.
(٧٨) د. سعيد إسماعيل على : " عندما يسيطر الطفيليون على التعليم" جريدة صوت العرب، القاهرة، ١٩٨٦/٩/٧.
(٧٩) د. سعيد إسماعيل على: إنهم يخربون التعليم، كتاب الأهالى، ع (٩)، يناير،١٩٨٦.
(٨٠) د. سعيد إسماعيل على: دور الأزهر فى السياسة المصرية، كتاب الهلال، ع (٤٣١)، نوفمبر،١٩٨٦.
(٨١) د. سعيد إسماعيل على : " ماذا يبقى من ماضى الجامعة فى تفسير الحاضر وفى توجيه المستقبل "، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المكتبة العربية للدراسات التربوية، دار الفكر العربى، المجلد(١٣)، ١٩٨٧ .
(٨٢) د. سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع (١١٣)، مايو،١٩٨٧.
(٨٣) د. سعيد إسماعيل على : "عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية"، فى : النظام السياسى المصرى، تحرير د. على الدين هلال ، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، [illegible].
(٨٤) د. سعيد إسماعيل على: " تغيير التعليم [illegible] تغيير المجتمع " ، الهلال، ع (٣)، مارس،١٩٩١.
(٨٥) د. سعيد إسماعيل على: " مستقبل [illegible]م المصرى "، الهلال، عدد يناير،١٩٩٢.
(٨٦) د. سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ع (١٩٨)، يونيو،١٩٩٥.
(٨٧) د. سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر، كتاب الهلال، ع (٥٣٩)، نوفمبر،١٩٩٥.
(٨٨) سعيد بن سعد مرطان : " معضلة الدولة النامية فى الخروج من مصيدة الديون الخارجية" ، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد (١٧)، ع (٤)، ١٩٨٩.

(٨٩) سعيد عبد الخالق: إدارة الأزمات بين النظرية والتطبيق، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الدفاع الوطني، ١٩٨٨ .

(٩٠) د. سعيد محمد محمد السعيد : " تقويم مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بمصر في ضوء متطلبات التنمية الزراعية" ، مجلة : دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع(٤)، يوليو،١٩٨٨ .

(٩١) سلامه صابر محمد العطار : التعليم غير النظامي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي ى ج.م.ع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩.

(٩٢) د. سلامة صابر محمد العطار: " التعليم وسوق العمل، دارسة في كفاية التعليم الثانوى الصناعى فى ضوء المتغيرات المجتمعية": ، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، السنة(٢)، ع (٧)، مايو ، ١٩٩٤.

(٩٣) د. سلوى سليمان (محرر): البطالة في مصر، المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٩.

(٩٤) د. سليمان نسيم : صياغة التعليم المصرى الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية (١٩٢٣-١٩٥٢)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤.

(٩٥) د. سمير أمين : أزمة المجتمع العربى، دار المستقبل العربى، القاهرة، ط/١،١٩٨٥.

(٩٦) د. سمير أمين : ما بعد الرأسمالية ، مركز دراسات اوحدة العربية، بيروت، ط/١،١٩٨٨ .

(٩٧) د. سمير نعيم أحمد : النظرية فى علم الاجتماع ، دار المعارف، القاهرة، ط/٣، ١٩٨٢.

(٩٨) د. سمير نعيم أحمد : " أثر التغيرات البنائية فى المجتمع المصرى خلال حقبة السبعينيات على أنساق القيم الاجتماعية ومستقبل التنمية"، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة (١١)، ع (١)، مارس،١٩٨٣.

(٩٩) د. سمير نعيم أحمد : " الانحراف الاجتماعى وواقع البلدان النامية "، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع (٤)/ ديسمبر،١٩٨٣.

(١٠٠) د.سمير نعيم أحمد : " التكوين الاقتصادى - الاجتماعى وأنماط الشخصية فى الوطن العربى " ، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، المجلد (١١)، ع (٤)، ١٩٨٣.

(١٠١) د. سمير نعيم أحمد : المنهج العلمى فى البحوث الاجتماعية، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة، ١٩٨٧.

(١٠٢) د. سمير نعيم أحمد : " المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف الدينى: حالة مصر"، المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، السنة (١٢)، ع (١٣١) ، يناير، ١٩٩٠.
(١٠٣) د. سمير نعيم أحمد : أهل مصر ، دراسة فى عبقرية البقاء والاستمرار، الجزء الثانى، مركز أوفيست وكمبيوتر، المنصورة، ١٩٩٣.
(١٠٤) سهام نعيم أحمد : المناهج الدراسية كأسلوب للضبط الاجتماعى ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٤.
(١٠٥) سهام نعيم أحمد : التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعى بتخطيط القوى العاملة ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
(١٠٦) د. شبل بدران : " النظام التعليمى وحقوق الإنسان فى الوطن العربى"، الوحدة ، المغرب ، السنة (٦) ، ع (٧٢) سبتمبر، ١٩٩٠.
(١٠٧) د. شبل بدران : " الجامعة المفتوحة وديمقراطية التعليم " ، الهلال، ابريل، ١٩٩٢.
(١٠٨) د. شبل بدران: " غزو ثقافى أم تبعية ثقافية ؟ " الوحدة، المغرب، السنة(٨)، ع(٩٦)، سبتمبر، ١٩٩٢.
(١٠٩) د. صلاح الدين المتبولى: التعليم المصرى والقروض الأجنبية، دراسة تقويمية لتوظيف القروض والمعونات الأجنبية فى تطوير التعليم فى مصر، كتاب الأهرام الاقتصادى، ع(٨٩)، يونيو، ١٩٩٥.
(١١٠) د. ضياء الدين زاهر : كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل؟، مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩٠ .
(١١١) د. طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣.
(١١٢) د. طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر الجزء الثانى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣.
(١١٣) د. طه عبد العليم : دعوة التخصيص فى الوطن العربى، فى : الوطن العربى والمتغيرات العالمية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
(١١٤) عادل حسين : الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية (١٩٧٤-١٩٧٩) ، الجزء الأول ، دار الكلمة للنشر ، بيروت، ط/١، ١٩٨١.
(١١٥) د. عادل عازر (إشراف) : تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى مصر، قسم التعليم والقوى العاملة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩١.

(١١٦) عادل غنيم : النموذج المصرى لرأسمالية الدولة التابعة، دراسة فى التغيرات الاقتصادية والطبقية فى مصر(١٩٧٤-١٩٨٢)، دار المستقبل العربى، القاهرة، ط/١، ١٩٨٦.

(١١٧) د. عاصم الدسوقي: كبار ملاك الأراضى الزراعية ودورهم فى المجتمع المصرى (من ١٩١٤ - ١٩٥٢)، القاهرة، ١٩٧٥.

(١١٨) د. عاطف صدقى، د. أحمد الغندور: التحول الاشتراكى فى الجمهورية العربية المتحدة ، حتمية الحل الاشتراكى ، الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧١.

(١١٩) عباس رشدى العمارى: إدارة الأزمات الدولية، رسالة دكتوراه مقدمة إلى أكاديمية ناصر العسكرية العليا، كلية الدفاع الوطنى، ١٩٩٠.

(١٢٠) د. عبد الباسط عبد المعطى : " التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى"، مجلة العلوم الاجتماعية، ع (٤)، المجلد (١٢)، ١٩٨٤.

(١٢١) د. عبد الباسط عبد المعطى ، د. عادل الهوارى: فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٦.

(١٢٢) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع (١٣٣) ، يناير، ١٩٨٩.

(١٢٣) د. عبد السلام المودن : أزمة الاشتراكية ومنطق التاريخ، سلسلة كتاب قضايا فكرية ، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، الكتاب التاسع والعاشر، نوفمبر، ١٩٩٠.

(١٢٤) د. عبد العظيم أنيس: التعليم فى زمن الانفتاح، دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٩٥.

(١٢٥) د. عبد العليم محمد : الخطاب الساداتى ، تحليل الحقل الايديولوجى للخطاب الساداتى ، كتاب الأهالى، ع (٢٧)، أغسطس، ١٩٩٠.

(١٢٦) د. عبد الفتاح تركى وآخرون : مفاهيم أساسية فى التربية ، مكتبة المعارف الحديثة، القاهرة، ١٩٨٤.

(١٢٧) د. عبد الفتاح ناصف : تقرير أولى حول محاولة قياس التكلفة الاستثمارية لخلق فرصة عمل لقسم خدمات المجتمع والخدمات الشخصية (التعليم العام) ، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، ١٩٨٤.

(١٢٨) د. على الجريتلى: التاريخ الاقتصادى للثورة ١٩٥٢-١٩٦٦، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٤.

(١٢٩) د. على الدين هلال ، د. عبد المنعم سعيد (محرران) : مصر وتحديات التسعينيات، أعمال المؤتمر السنوى الثالث للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١.

(١٣٠) د. على الدين هلال وآخرون: التقرير النهائى لمشروع التعليم والسياسة والتنمية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، نوفمبر، ١٩٩١.
(١٣١) د. على الدين هلال، د. كمال المنوفى: " التنشئة السياسية، القضايا النظرية والتراث المصرى" ، فى : د. كمال المنوفى(محرر) : التعليم والتنشئة السياسية فى مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤.
(١٣٢) د. على السيد الشخيبى : " تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية فى مصر، دراسات تحليلية نقدية" ، فى : المؤتمرالدولى الثانى عشر لإحصاء والبحوث الاجتماعية والسكانية ، فى الفترة من ٣/٢٨ إلى ١٩٨٧/٤/٢، مركز الحساب العلمى، جامعة عين شمس، القاهرة،١٩٨٧.
(١٣٣) د. على على عبد ربه حسن : " تكاليف التعليم فى سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى المصرى" ، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، السنة(٢)، ع (٣)، مايو/١٩٩٣.
(١٣٤) د. على ليلة: النظرية الاجتماعية المعاصرة ، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، دار المعارف، القاهرة، ط/٣، ١٩٩١.
(١٣٥) د. عواطف عبد الرحمن : قضايا التبعية الإعلامية والثقافية فى العالم الثالث، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع(٧٨)، يونيه،١٩٨٤.
(١٣٦) غادة قضيب البان : " التعليم مشروع اقتصادى " ، المستقبل العربى ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، ع (١٤٦) ، إبريل،١٩٩١.
(١٣٧) د. فايز مراد مينا: مناهج التعليم فى الوطن العربى بين الجمود والتجديد، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.
(١٣٨) ف. تريبيلكوف : الأزمة العامة للرأسمالية ، ترجمة: دار التقدم ، موسكو، مكتبة المعارف السياسية، ١٩٨٣.
(١٣٩) د. فؤاد زكريا وآخرون: " ندوة السياسة التعليمية فى مصر فى الثمانينيات : ، مجلة التربية المعاصرة، ع (١٣)، أكتوبر،١٩٨٩.
(١٤٠) د. فؤاد مرسى: هذا الانفتاح الاقتصادى ، دار الوحدة للطباعة والنشر، بيروت، ط/٢، ١٩٨٠ .
(١٤١) د. فؤاد مرسى: مصير القطاع العام فى مصر، دراسة فى إخضاع رأسمالية الدولة لرأس المال المحلى والأجنبى، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٧.
(١٤٢) د. فؤاد مرسى: الرأسمالية تجدد نفسها، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠.
(١٤٣) فيليب كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة: د. أحمد خيرى كاظم ، د. جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٧١.
(١٤٤) د. قيس هادى أحمد : الإنسان المعاصر عند هيربرت ماركيوز، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/١،١٩٨٠.

(١٤٥) مجلس الشورى: تقرير عن الجامعات حاضرها ومستقبلها، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، التقرير رقم (٣٩)، ديسمبر،١٩٨٥.
(١٤٦) د. محسن أحمد الخضيرى : إدارة الأزمات ، مكتبة مدبولى، القاهرة، ب.ت .
(١٤٧) د. محسن خضر: " موقع الانتماء القومى فى التعليم المصرى بعد الصلح مع إسرائيل " ، الوحدة، المغرب، السنه (٣)، ع (٢٦/٢٧)، نوفمبر-ديسمبر،١٩٨٦.
(١٤٨) د. محسن خضر: " التعليم فى الوطن العربى بين استلاب الوعى والقهر الاجتماعى (حالة مصر) " ، الوحدة ، المغرب ، السنة (٦)، ع(٧٢)، سبتمبر، ١٩٩٠ .
(١٤٩) د. محمد أبو الإسعاد : سياسة التعليم فى مصر تحت الاحتلال البريطانى (١٨٨٢-١٩٢٢)، طيبة للدراسات والنشر،القاهرة، ب.ت .
(١٥٠) د. محمد أحمد إسماعيل على : " الجامعات العربية ، أهدافها وأزماتها"، الوحدة ، المغرب، السنة (٦)، ع (٧٢)، سبتمبر،١٩٩٠ .
(١٥١) د. محمد الجوهرى وآخرون: التغير الاجتماعى، دار قطر بن الفجاءة، قطر، ط/٢،١٩٨٦.
(١٥٢) د. محمد السيد سعيد : المتغيرات السياسية الدولية وأثرها على الوطن العربى ، فى : الوطن العربى والمتغيرات العالمية ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
(١٥٣) محمد شاتر القدسى : " الإنسان والمنظومة القيمية فى المجتمع العربى الاستهلاكى المعاصر" ، الوحدة، المغرب، السنه (٨)، ع (٩٢)، مايو،١٩٩٢.
(١٥٤) محمد سيد حافظ فرحات : فى سوسيولوجية التعليم عن : " العلاقة بين التفوق الدراسى والتمايزات الاجتماعية الاقتصادية" ، دراسة ميدانية فى قرية مصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠.
(١٥٥) د. محمد شقرون: " من أزمة المجتمع إلى أزمة السوسيولوجيا" ، المجلة المغربية للاقتصاد والاجتماع، جمعية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والاحصائية، المركز الجامعى للبحث العلمى، الدار البيضاء ، المغرب، ع (٨) ، ١٩٨٦.
(١٥٦) د. محمد عارف : تالكوت بارسونز، رائد الوظيفية المعاصرة فى علم الاجتماع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/١،١٩٨٢.
(١٥٧) د. محمد عارف : المجتمع بنظرة وظيفية ، الكتاب الثانى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/١، ١٩٨٢.
(١٥٨) د. محمود أمين العالم: الوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى الحديث ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة، ١٩٨٦.
(١٥٩) مديحة محمد محمد السفطى : العلاقة بين التعليم والحراك المهنى الاجتماعى، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

(١٦٠) د. مسارع حسن الراوى : " إصلاح النظام التعليمى من خارجه فى الوطن العربى "، المجلة العربية للتربية، مجلة نصف سنويةتصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (٧)، ع(١)، مارس،١٩٨٧ .
(١٦١) د. مسعود ضاهر: ملاحظات نقدية حول شعار: " نحو نظام ثقافى عربى جديد " ، الوحدة ، المغرب، السنة(٨)، ع(٩٢) ، مايو،١٩٩٢.
(١٦٢) د. مصطفى الخشاب: علم الاجتماع ومدارسه، الكتاب الثالث : المدارس الاجتماعية المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩.
(١٦٣) د. مصطفى حجازى : التخلف الاجتماعى ، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربى، بيروت ، ط/٤، ١٩٨٦.
(١٦٤) د. معن خليل عمر: نقد الفكر الاجتماعى المعاصر، دراسة تحليلية ونقدية ، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط/١،١٩٨٢.
(١٦٥) د. منير عطا الله سليمان وآخرون: تاريخ ونظام التعليم فى جمهورية مصر العربية، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، ط/٣، ١٩٧٢.
(١٦٦) د. نادية جمال الدين : " الاختيار للتعليم الجامعى فى مصر ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية" ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٥)، ١٩٨٢.
(١٦٧) د. نادية جمال الدين : " التعليم الجامعى والأمن القومى " ، الوحدة المغرب، السنة (٦) ، ع (٧٢) سبتمبر،١٩٩٠.
(١٦٨) د. نزيه نصيف الأيوبى : سياسة التعليم فى مصر، دراسة سياسية وإدارية ، مركز الدراسات السياسة والاستراتيجية، الأهرام ، ١٩٧٨.
(١٦٩) نيقولا تيماشيف : نظرية الاجتماع ، طبيعتها وتطورها، ترجمة: د.محمد الجوهرى وآخرون، دار المعارف ، القاهرة، ط/٨، ١٩٨٣.
(١٧٠) همام بدراوى زيدان : دراسة تقويمية لخريجى المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.
(١٧١) هيربرت ماركيوز : الإنسان ذو البعد الواحد، ترجمة : جورج طرابيشى ، منشورات دار الآداب، بيروت، ط ، ١٩٧٢.
(١٧٢) هيربرت ماركيوز : العقل والثورة ، ترجمة : د. فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩.
(١٧٣) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧ ، مركز الوثائق التربوية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، ١٩٥٨.
(١٧٤) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ ، مركز الوثائق التربوية ، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، يونيه،١٩٦٠.

(١٧٥) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ٦٠/١٩٦١، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، ١٩٦١.
(١٧٦) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ٦٢/١٩٦٣، القاهرة، ١٩٦٣.
(١٧٧) وزارة التعليم ، الإدارة العامة للموازنه : تطور موازنة الدولة للخدمات ونفقات التعليم في ج.م.ع من عام ٦٤/١٩٦٥ حتى عام ١٩٧٩، القاهرة، ١٩٨٠ .

ثانياً : مراجع باللغة الانجليزية :

(1) Abdel Khalek, Gouda (Ed.): The Political Economy Of Income Distribution In Egypt, et al. Holmesand Meier Pub., London, 1982.

(2) Adelman, Jrma : " Economic Delvelopment And Political Change In Developing Countries",Social Research, Vol. 47, 1-4, 1980

(3) Banks,Olive :The Sociology of Education, B.T.Batsford LTD, london, 1977

(4) Barraclough, Geoffrey : " The Social Dimensions Of Crisis", Social Research, Vol. 39, 1-4, 1972

(5) Barton, Len And Walker, Stephen (Ed.) : Education And Social Change, Croom Helm , London , 1985

(6) Bensman, Joseph And Vidich , Arthur J.: " The Crisis Of Contemporary Capitalism And The Failure Of Nerve", Sociological Inquiry , vol. 46, 1-4, 1976

(7) Blumen, Jean Lipman : " Role De - Differentiation As A System Response To Crisis" ,Sociological Inquiry, Vol. 43, 1-4 1973

(8) Burton, Michael G.:" Elites And Collective Protest" : The Sociological Quarterly, Vol. 25, 1-4, 1984

(9) C. Alexander, Jeffrey (Ed.) : New Functionalism, Sage Publication - Beverly Hills, London, 1985

(10) Cochran, Judith: Education In Egypt, Biddles ltd, Guildford And King's , Great Britain, 1986

(11) D'Aeth, Richard : Education And Development In The Third World, Saxon House, D.C. Heath, ltd, England, 1975

(12) Eggleston, john (ed.) : Contemporary Research In The Sociology Of Education, Harper And [illegible] Publishers, Inc, London, 1974

(13) Faksh, Mahmud A.:" T[illegible] Consequences Of The Introduction And Spread Of Modern Education", Middle East Studies, Vol. 16, 1980

(14) Fishman, Walda Katz : " [illegible] Wing Reaction And Violence : A Response To Capitalism's C[illegible]es", Social Research, vol. 45, 1980

(15) Friedrichs,David O.,"Violenc And The politics of crime", social Research, vol. 40, 1980

(16) Gabbert,Mark A.:"Marxism And The Polish Crisis", Contemporary Crises, Vol. 9, No. 1, March, 1985

(17) Galdberg, Andrew C. And Others : Avoiding The Brink, Theory And practice In Crisis Management, BPCC Wheatons ltd, Exeter, Great Britain, 1990.

(18) Gouldner, Alvin W.:The Coming Crisis of Western Sociology, Heinemann, London - New Delhi, 1971

(19) Graves, Norman : the Education Crisis, Which Way Now ? , Christopher Helm, London, 1988 .
(20) Habermas, Jurgen: " What Does A Crisis Mean Today?"Social Research, Vol.40, 1-4, 1973.
(21) Harambos, Michael And Heald, Robin : Sociology, Themes And Perspectives, University Toutarial Press, London, 1980.
(22) Hearn, Francis: "Adaptive Narcissism And The Crisis Of Legitimacy " , Contemporary ;rises, Vol.4, No.2, 1980.
(23) Hyde, Georgie D.M. : Education In Modern Egypt, ideals and realities, Routledge And Kegan Paul, London, 1978.
(24) International Encyclopedia of The Social Sciences, London, Vol. 3, 1972
(25) King, Ronald : On The Relative Autonomy Of Education, Micro - And Macro - Structurs, In : Barton , Len And Walker, Stephen (Ed.), Croom Helm, London, 1985.
(26) Levi, Mike : " Crisis? What Crisis ? Reactions To Commercial Fraud In The United Kingdom", Contemporary Crisis, Vol. 11, No.3, 1987.
(27) Levitas, Maurice: Marxist Perspectives In The Sociology Of Education, Routledge And Kegan Paul, London, 1974.
(28) Loxley, John : " Fiscal Sociology And The Fiscal Crisis Of The State, A Review Of Goldscheid And O'Connor", Contemporary Crises, Vol.6, No.3, July, 1982.
(29) Mcdonald, Mary : " Egyptian Education And Development", Journal Of Arab Affairs, Vol.5, No.1, 1986.
(30) Mc Neill, Patrick : Fundamentals Of Sociology, Hutchimson, London, 1981.
(31) Meighan, Roland : Perspectives On Society : An Introductory Reder In Sociology, Thomas Nelson In Association, London, 1979.
(32) Merton, Robert K. : Social Theory And Social Structure, The Free Press Of Glencoe, Collier - Macmillan, London, 1964.
(33) Morish, Ivor : The Sociology Of Education, An Introduction, George Allen And Unwin Ltd, London, 1974.
(34) O'Connor, James: " Accumulation Crisis : The Problem And Its Setting", Contemporary Crises, Vol.5, No.2, April, 1981.
(35) O'Connor, James: " The crisis As History As The Present", Contemporary Crises, Vol.11, No.2,1987.
(36) Sarup, Madan : Education, State And Crisis, A Marxist Perspective, Routledge And Kegan Paul, London, 1982.

(37) Schendelen, Van M. C. P. M. : "Crisis Of The Dutch Welfare state", Contemporary Crises, Vol.7 , No.2, April, 1983.

(38) Touraine, Alan : "An Introduction To The Study Of Social Movements", Social Research, Vol.52, 1-4, 1985.

(39) Zimmermann, Ekkart: Political Violence, Crises, And Revolutions, Theories And Research, Schenkman Publishing Co. Cambridge, Massochusetts, 1983.



ثالثا : الوثائق:

(١) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مقدمة من د. أحمد فتحى سرور- وزير التعليم ، القاهرة ، يوليو، ١٩٨٧.

(٢) برنامج العمل الوطنى مقدم من الرئيس محمد أنور السادات إلى المؤتمر القومى الثانى فى دور انعقاده الأول فى ١٩٧١/٧/٢٣، هيئة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٧١.

(٣) حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل؛ ورقة مقدمة من د. مصطفى كمال حلمى، وزير التربية والتعليم ، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٤.

(٤) دستور الجمهورية العربية المتحدة المؤقت لعام ١٩٦٤، مصلحة الاستعلامات ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

(٥) دستور جمهورية مصر العربية الدائم لسنة ١٩٧١، الهيئة العامة للاستعلامات ، القاهرة .

(٦) دستور جمهورية مصر العربية الدائم وتعديلاته ، ١٩٨٠، الهيئة العامة للاستعلامات ، القاهرة .

(٧) ورقة أكتوبر ، (مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات) ، الاتحاد الاشتراكى العربى، (اللجنة المركزية) ، دار الشعب، القاهرة،١٩٧٤.

(٨) وزارة التربية والتعليم: تقرير عن الأهداف والمستويات فى التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٥.

(٩) وزارة التربية والتعليم: تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، إدارة البحوث الفنية والمشروعات ، مركز الوثائق التربوية، القاهرة، ١٩٥٧.

(١٠) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، القاهرة، سبتمبر،١٩٧٩.

(١١) وزارة التعليم : مبارك والتعليم، نظره إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، يوليو/١٩٩٢.

(١٢) حديث جريدة (الجمهورية) ، مع د. عبد السلام عبد الغفار (وزير التعليم) ، ١٩٨٥/١/٣١ .

(١٣) حديث جريدة (الأخبار)، مع د. عبد السلام عبد الغفار (وزير التعليم)، ١٩٨٥/٦/٣.

(١٤) حديث جريدة (مايو)، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٦/١٢/٨.

(١٥) حديث جريدة (الجمهورية) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٦/١٢/٢٥.
(١٦) حديث جريدة (الوفد) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٧/٦/٦.
(١٧) حديث جريدة (الأهرام) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٧/٧/١٤.
(١٨) حديث جريدة (مايو) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٣/١٤.
(١٩) حديث مجلة (المصور)، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٦/٢٤ .
(٢٠) حديث جريدة (الأخبار)، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٨/٧/١٦ .
(٢١) حديث جريدة (الأهرام) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٨/٨/٤ .
(٢٢) حديث جريدة (الأحرار)، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٨/٩/١٢ .
(٢٣) حديث جريدة (الأهالى) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٨/١١/٩ .
(٢٤) حديث مجلة (روز اليوسف) ، مع د.فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٨/١٢/٥.
(٢٥) حديث جريدة (أخبار اليوم) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٩/١/٧.
(٢٦) حديث مجلة (المصور)، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٩/١/٢٦ .
(٢٧) حديث جريدة (الجمهورية)، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم) ، ١٩٩١/٩/١٩.
(٢٨) حديث جريدة (الجمهورية)، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم)، ١٩٩١/٩/١٩.
(٢٩) حديث جريدة (الأهرام المسائى)، مع د.حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم)، ١٩٩١/١٢/٢٨.
(٣٠) حديث جريدة (الأهرام المسائى)، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم)، ١٩٩١/١٢/٢٨.



[illegible] في سطور

.... "وإذا كانت [illegible] الدر[illegible] [illegible] دراسة عن الأزمات [illegible]
وأساليب إدارتها داخل المجتمع المصري، فإنها [illegible] على تناول [illegible] هذه
الأزمات وهي أزمة النسق [illegible] [illegible] [illegible] تمثلها
التعليم في المجتمع [illegible] [illegible] العلم الذات [illegible] [illegible]
مجتمعات [illegible] وتسعى إلى [illegible] [illegible] [illegible]
[illegible] النسق التعليمي دورا [illegible] باعتباره [illegible]
[illegible] بناء الإنسان الذي يمثل [illegible] والغاية لأي [illegible]
[illegible] لا يقف [illegible] [illegible] [illegible]
[illegible] تحقق [illegible] المهمة التي يقوم بها [illegible] داخل [illegible]
[illegible] تلك الأزمة التي [illegible]
[illegible] حول أزمة [illegible] المصري [illegible]
[illegible] الأزمة [illegible] في [illegible]
[illegible] عن الأزمة الثنائية العامة [illegible]
[illegible] تناولها لأزمة النسق التعليمي [illegible]
[illegible] الأزمة [illegible] وهي النظر [illegible] لفهم وتفسير [illegible]
[illegible] الدراسة من النسبية [illegible] لأزمة [illegible]
[illegible] الثنائية [illegible] المجتمع، ومن ثم فإنه يصعب [illegible] دراسة [illegible]
[illegible] شاملة"

[illegible] المركز المحروسة للنشر [illegible]
[illegible] المركز والمحرر